ભાલોદના વતની સ્વ. ધીરુભાઈ ગ. વ્યાસના સ્મરણમાં પુસ્તક-૧

ભાષાવિજ્ઞાન
અને
ભાષાકૌશલ્યોનું શિક્ષણ

(Linguistics and teaching of language skills)

લેખક

ડૉ. યોગેન્દ્ર ધીરુભાઈ વ્યાસ

મુખ્ય અધ્યાપક, ભાષાવિજ્ઞાન વિભાગ

ગુજરાત યુનિવર્સિટી, અમદાવાદ-૩૮૦ ૦૦૯

પ્રાપ્તિસ્થાન

પ્રયોગ પ્રકાશન

૬૩/૩૪૭, સરસ્વતીનગર

વસ્ત્રાપુર, અમદાવાદ-૩૮૦૦૧૫

○ 'ભાષાવિજ્ઞાન અને ભાષાકૌશલ્યોનું શિક્ષણ'—ભાષાશિક્ષકોની હાથપોથી

○ આવૃત્તિ પહેલી : ડિસેમ્બર, ૧૯૭૯

○ પ્રત ૧,૧૦૦

○ ગુજરાત-સરકારની આર્થિક સહાયથી

○ કિંમત રૂ. ૨૫-૦૦



: મુદ્રક :
પટેલ નરેન્દ્રકુમાર દશરથભાઈ
ઉમિયા પ્રિન્ટરી, નારણપુરા ગામ
અમદાવાદ-૧૩

: પ્રકાશક :
યોગેન્દ્ર વ્યાસ
૬૩/૩૪૭, સરસ્વતીનગર
વસ્ત્રાપુર, અમદાવાદ-૩૮૦૦૧૫

પૂ. ઉમાશંકર જોષી

અને

પૂ. ઝીણાભાઈ દેસાઈને

ડૉ. યોગેન્દ્ર વ્યાસનાં અન્ય પુસ્તકો

૧. ભાષા અને તેનું ભૌતિક સ્વરૂપ (૧૯૬૭) નંદિતા પ્રકાશન, નવરંગપુરા, અમદાવાદ-૯.

૨. બોલીવિજ્ઞાન અને ગુજરાતની બોલીઓ (૧૯૭૪) (ગુજરાત રાજ્ય દ્વારા પુરસ્કૃત) યુનિવર્સિટી ગ્રંથ નિર્માણ બોર્ડ, અમદાવાદ-૬.

૩. વક્તૃત્વ (૧૯૭૪) બોરસદ કૉલેજ જિ. ખેડા.

૪. ભાષા, સમાજ અને સાહિત્ય (૧૯૭૫) (ગુજરાત સરકારની આર્થિક સહાયથી)

૫. ભીલીની કિશોરકથાઓ (૧૯૭૬) ગુજરાતી સાહિત્ય પરિષદ, અમદાવાદ-૯

૬. ગુજરાતી ભાષાનું વ્યાકરણ (૧૯૭૭) ગુજરાત યુનિવર્સિટી, અમદાવાદ-૯

૭. મનોરંજક બોધકથાઓ (૧૯૭૯) પ્રયોગ પ્રકાશન, અમદાવાદ-૧૫.

સંપાદનો (અન્ય સાથે)

૮. ગુજરાતી વાચનમાળા-ધોરણ ૬ માટે (૧૯૭૭) ગુજરાત રાજ્ય શાળા પાઠ્યપુસ્તક મંડળ, અમદાવાદ

૯. ગુજરાતી વાચનમાળા-ધોરણ ૭ માટે (૧૯૭૮) ગુજરાત રાજ્ય શાળા પાઠ્યપુસ્તક મંડળ, અમદાવાદ

૧૦. ગુજરાતી વ્યાકરણ અને લેખન-ધો. ૧૨ (૧૯૭૭) ગુજરાત રાજ્ય શાળા પાઠ્યપુસ્તક મંડળ, અમદાવાદ

હવે પછી

11. English words in Gujarati (Their frequency and stylistic usages)
12. Linguistics and teaching of language-skills (An English translation of the Gujarati book).

સિદ્ધાંતો અને સંશોધન

વિષયના સૈદ્ધાંતિક જ્ઞાનને સંશોધનો દ્વારા પુષ્ટ કરવામાં ન આવે ત્યાં સુધી એ જ્ઞાન વાંઝિયું, ઉપરચોટિયું અને ઉછીનું લીધેલું હોય તેવું હોય એ વાત સાચી છે છતાં વિષયના સૈદ્ધાંતિક જ્ઞાન વિના સંશોધનની દિશા નક્કી કરવાનું મુશ્કેલ હોય છે. કોઈ પણ વિષયમાં શરૂઆત કરનારને માટે એકસાથે બે મોરચે ઝઝૂમવાનું ભાગ્ય લખાયું હોય છે. વિષયના સૈદ્ધાંતિક જ્ઞાનની સૂઝ કેળવતાં જવી અને એ સૂઝ કેળવવામાં ઉપયોગી થાય એ રીતે એ જ્ઞાનનો સંશોધનોમાં વિનિયોગ કરતાં જવું. માત્ર પુસ્તકો વાંચવાથી એ જ્ઞાનની સૂઝ કેળવાય નહીં એ ચોખ્ખું છે. પુસ્તકોમાંથી મળેલી માહિતી પોતાના સામાજિક સંદર્ભમાં ઉપયોગમાં લેવાથી એ વિશે કંઈક નક્કર કરી શકવાની સ્થિતિ પ્રાપ્ત થાય છે.

આ પુસ્તકમાં વર્ણવવામાં આવેલા મુદ્દાઓ વિશે કેટલેક અંશે એવું કરી શકવાની સ્થિતિ છે. માત્ર અંગ્રેજી પુસ્તકોમાંથી મેળવેલી માહિતી, લગભગ તરજૂમા-રૂપે ગુજરાતી ભાષામાં મૂકી દેવાનું કામ પણ ઓછા મહત્ત્વનું નથી અને ઓછી સજ્જતા માગી લેતું નથી; પરંતુ અહીં કેટલાક મુદ્દાઓ આપણા ગુજરાતી સંદર્ભને કેન્દ્રમાં રાખીને લગભગ નવેસરથી વિચાર્યા છે. પાછળ સંદર્ભસૂચિમાં દર્શાવેલાં બધાં પુસ્તકો સંપૂર્ણપણે હું વાંચી ગયો છું એમ નથી, છતાં '૭૨થી 'ભાષાશિક્ષણ' વિશે ભણાવતાં ભણાવતાં એ બધાં પુસ્તકોનાં ઘણાં બધાં ઉપયોગી પાનાંઓ વાંચ્યાં છે, તેની નોંધો કરી છે, તે મુદ્દાઓ વિશે વિચાર્યું છે અને કેટલાક જ્ઞાનનો તો વિનિયોગ પણ કર્યો છે. ગુજરાત રાજ્ય પાઠ્યપુસ્તક મંડળનાં ધોરણ ૭ અને સાતની ગુજરાતી વાચનમાળાઓ તથા ધોરણ બારનું ગુજરાતી વ્યાકરણ અને લેખન તૈયાર કરવાનું આવ્યું ત્યારે હું ભાષાશિક્ષણના આ બધા મુદ્દાઓ સાથે સીધો સંકળાયો. પાઠ્યપુસ્તકો માટેની સામગ્રીની પસંદગી સમયે, સ્વાધ્યાયો રચતી વખતે અને ખાસ તો પ્રથમ ભાષાનું વ્યાકરણ નિરૂપતી વખતે સાથીસંપાદકો અને મિત્રો સાથે ઘણી ચર્ચાઓ કરવી પડી; ઘણા વિરોધો, સંઘર્ષો, આગ્રહો, પૂર્વગ્રહોનો અનુભવ થયો. આ બધી મથામણમાંથી કેટલાંક નક્કર લાગ્યાં છે તેવાં સૂચનો અને વિચારો નિરૂપવાનું સાહસ અહીં કર્યું છે. 'વર્ગમાં ભાષાશિક્ષણ' એ લાંબું પ્રકરણ એ વિષેનાં થોડાંક નક્કર સૂચનો પૂરાં પાડશે એવી આશા છે.

'વાક્કૌશલ' ઉપરનું આખું પ્રકરણ એક સંશોધનનો અહે[illegible] 'વક્તૃત્વ' એ નામે એક પુસ્તિકામાં પ્રસિદ્ધ કરી હતી તેનાં ના[illegible]

અન્ય બાબતોનો સમાવેશ કરીને એ વિશે કેટલીક વિચારણા નિરૂપી છે. પોતાના વિદ્યાર્થીઓની વક્તૃત્વશક્તિ કેળવવા મથતા ઘણા શિક્ષકોને આ પ્રકરણની સામગ્રી ઘણી ઉપયોગી થઈ છે. આશા છે કે એ સામગ્રીની જેમ જ અન્ય પ્રકરણોની સામગ્રીને અન્ય ભાષાકૌશલ્યો કેળવવામાં શિક્ષકો અજમાવશે.

એટલે એક રીતે આ પુસ્તકમાં નિરૂપવામાં આવેલા સિદ્ધાંતો અને માહિતીને સંશોધનો, અવલોકનો અને સ્વાનુભવથી પુષ્ટ કરવામાં આવ્યાં છે એ જોઈ શકાશે. શિક્ષણમાં પડેલા ઘણા ભાષાશિક્ષકોએ આ વિશે ન વિચાર્યું હોય, ન લખ્યું હોય એમ માનવાને કારણ નથી. વળી ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી તરીકે પોતાના વિષયના જ્ઞાનનો વિનિયોગ કરવા જતાં પોતાના ક્ષેત્રની મર્યાદાની બહાર જઈને પણ કેટલુંક વિચારવાનું ને નિરૂપવાનું સાહસ મેં કર્યું છે એમ ઘણાને લાગશે. ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી માટે ભાષાશિક્ષણના ક્ષેત્રમાં પ્રવેશવાનું ઘણાને ઉચિત નથી લાગતું. પણ ભાષાશિક્ષણ એ માત્ર શિક્ષણશાસ્ત્ર અને મનોવિજ્ઞાનના અભ્યાસીઓનું જ ક્ષેત્ર રહ્યું છે એમ તો હવે શિક્ષણશાસ્ત્રીઓ અને મનોવિજ્ઞાનીઓ પણ માનતા નથી. સામે પક્ષે, ભાષાશિક્ષણના ક્ષેત્રમાં પોતાના અભ્યાસનો વિનિયોગ કરવો અને વિચારોની આપલે કરવી એમ માનીને ઘણા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસીઓએ છેલ્લા કેટલાક દસકાઓથી પોતાની વિચારણાઓ રજૂ કરી છે. ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસના વિનિયોગ માટેનું એક મોટું ક્ષેત્ર ભાષાશિક્ષણ છે એમ તો હવે લગભગ બધા અભ્યાસીઓ સ્વીકારે છે. ભાષાશિક્ષણમાં અભ્યાસક્રમ ઘડવાથી માંડીને વર્ગમાં કોઈ પણ ભાષાકૌશલ્ય શીખવવા સુધીમાં લગભગ બધા તબક્કે ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ ઉપકારક, પૂરક કે મદદરૂપ છે એવી પ્રતીતિ આ પુસ્તક વાંચીને વાચકને થશે તો આ પુસ્તક વાચક સુધી પહોંચાડવાનું મારું સાહસ સાર્થક થશે.

આ પ્રકારનું પુસ્તક ઘણા શિક્ષકોને પોતાને માટે ખરીદવાનું ગમશે. તેવા શિક્ષકોએ મને એક પોસ્ટકાર્ડ લખવું. આ પુસ્તક લગભગ પડતર કિંમતે શિક્ષકો સુધી પહોંચાડવાની એક યોજના પણ વિચારી છે.

એક વાત સ્પષ્ટ છે કે ગુજરાત યુનિવર્સિટીમાં મારે મારા ડિપ્લોમા-ઇન-લિંગ્વિસ્ટિક્સના વિદ્યાર્થીઓને આ વિષય ભણાવવાનો આવ્યો ન હોત તો આટલી ચીવટથી ઝીણવટમાં આ મુદ્દાઓ વિશે ભાગ્યે જ વિચાર્યું હોત. એટલે આ લખાયું તે માટે પહેલાં તો મારે મારા એ વિદ્યાર્થીઓને જ સ્મરવા જોઈએ. પણ એ વિદ્યાર્થીઓ સમક્ષ પહોંચી શકું અને મારા રસના વિષયમાં સતત કામ કરી શકું એવી સુવિધા કરવામાં નિમિત્ત થનારા વડીલોને આજે હું કૃતજ્ઞતાપૂર્વક સ્મરું છું [illegible] "નિવર્સિટી [illegible] યોજના આ રોપાનું એક ફળ તેમના

12. Linguistics [illegible]
English translation of the Gujarati book).

સુધી પહોંચાડતાં ધન્યતા અનુભવું છું. મારા જેવા ઘણાના જીવનના વળાંકો ઉપર સમાજના વ્યાપક હિતમાં જેમણે નિર્ણાયક ભાગ ભજવ્યો છે તેવા બે વડીલોમાંથી યુનિવર્સિટીના એ વખતના કુલપતિશ્રી ડૉ. ઉમાશંકર જોશીને અને સિન્ડિકેટસભ્ય શ્રી. ઝીણાભાઈ દેસાઈ (સ્નેહરશ્મિ)ને આ પુસ્તક હું અર્પણ કરું છું. આ પુસ્તકની પ્રેસકોપી તૈયાર કરવામાં મારા વિદ્યાર્થી શ્રી રાજેન્દ્ર જોશીએ અને શબ્દસૂચિ તૈયાર કરવામાં મારી વિદ્યાર્થિનીઓ કુ. ગીતિકા જોશી અને કુ. રાગિનીએ મદદ કરી છે તેમનો હું આભાર માનું છું.

૬ ઑક્ટોબર ૧૯૭૪ — યોગેન્દ્ર વ્યાસ

૬૩/૪૮૭, સરસ્વતીનગર

વસ્ત્રાપુર, અમદાવાદ-૩૮૦૦૧૫

અનુક્રમણિકા

પ્રકરણ ૧.

ભાષાશિક્ષણ

પ્રાસ્તાવિક

ભાષાશિક્ષણ શકય છે, એટલું જ નહિ, ભાષા શીખવ્યા વિના આવડે જ નહીં એ હકીકત સ્વીકારવી પડે તેમ છે. ભાષાની પ્રકૃતિ જ એવી છે કે એ શીખવી પડે–શીખવવી પડે. માનવજાત અવગમનના એક સૌથી વધુ અસરકારક સાધન તરીકે ભાષા પાસેથી યુગોથી કામ લે છે: માનવેતર જીવંતસૃષ્ટિ પણ અવગમન માટે કેટલાંક સાધનોનો–માધ્યમોનો ઉપયોગ કરે છે, તે અવલોકતાં અને તે સાધનોની માનવભાષા સાથે સરખામણી કરતાં માનવભાષાની learnability સ્પષ્ટ થશે.

અવગમન

જીવંતસૃષ્ટિનું કોઈપણ સભ્ય કોઈપણ રીતે કશોક સંદેશો, કશીક માહિતી મેળવે એ પ્રક્રિયાને અવગમનની પ્રક્રિયા કહી શકાય. એ રીતે હોજરીના અમુક પ્રકારના આકુંચન–પ્રસરણથી જીવંતસૃષ્ટિના કોઈ-સભ્યના ચિત્તમાં 'ભૂખ લાગી છે' તેવી માહિતી, તેવું જ્ઞાન પ્રાપ્ત થાય તો તેને પણ અવગમનની પ્રક્રિયા ગણી શકાય. ક્ષિતિજ ઉપર વાદળના દેખાવથી અથવા તો વાતાવરણમાં અમુક પ્રકારનો ફેરફાર અનુભવવાથી જીવંતસૃષ્ટિના કોઈ સભ્યના ચિત્તમાં 'હવે વરસાદ આવશે' એવી માહિતી પહોંચે તો તે પણ અવગમનની પ્રક્રિયા ગણાય. રસ્તા ઉપર ચાલતાં પગમાં કાંટો વાગે અને પગ એકદમ ઊંચો થઈ જાય તો તેનું કારણ ચિત્ત સુધી 'પગમાં કાંટો વાગ્યો છે' એવી જે માહિતી પહોંચી છે તે હોય છે. આ ત્રણ ઉદાહરણો ઉપરથી નોંધી શકાશે કે કશીક માહિતી કયાંકથી કયાંક સુધી પહોંચવાની જે પ્રક્રિયા છે તેને અવગમન કહી શકાય. વળી, આ ઉપરથી એક બીજી બાબત પણ સ્પષ્ટ થઈ હશે કે અવગમન માટે માહિતી મેળવનાર કોઈક જીવંત રિસીવર હોય એ અનિવાર્ય છે. માહિતી મોકલનાર જડ પદાર્થ કે જડ ઘટના અથવા તો કુદરતી ઘટના હોઈ શકે. પણ માહિતી મેળવનાર જીવંતસૃષ્ટિનું સભ્ય હોય છે.

જીવંતસૃષ્ટિમાં અવગમન

જડ સૃષ્ટિ કે કુદરત જીવંતસૃષ્ટિ સુધી જે રીતે અવગમન સાધી શકે છે એ જ રીતે જીવંતસૃષ્ટિ પણ કુદરતી રીતે અરસપરસ અવગમન સાધે છે. અમુક ઋતુમાં માદાના શરીરમાંથી કે નરના શરીરમાંથી થતા સ્રાવની ગંધથી કામદેવ પોતાના સંદેશાનું અવગમન સામા પક્ષ સુધી પહોંચાડે છે. ગંધ એ જીવંતસૃષ્ટિમાં કામની માહિતીનું સૌથી અસરકારક અવગમનનું માધ્યમ છે, એ જાણીતી બાબત છે. એ પછીના ક્રમે અવાજ, ચેષ્ટાઓ (દશ્ય) અને સ્પર્શ અવગમનના સાધન તરીકે ઉપયોગમાં લેવાય છે. અમુક પ્રકારની ગંધથી જેના સુધી કુદરતી રીતે અવગમન સધાયું છે, તેવો મત્ત બનેલો કોકિલ અવાજના સાધનથી, ટહુકાઓથી વળી પાછો અવગમન સાધે છે એ જાણીતું છે.

કુદરતી રીતે વૃત્તિજન્ય અવગમન

કોકિલાના શરીરની અમુક પ્રકારની ગંધથી સધાયેલું અવગમન દેખીતી રીતે કુદરતી રીતે સધાયેલું અવગમન છે. એ ગંધને કારણે મત્ત થઈને ટહુકાના માધ્યમથી સધાતું અવગમન કુદરતી નથી, પરંતુ તદ્દન ઈરાદાપૂર્વકનું પણ નથી હોતું. એ અવગમનને આપણે વૃત્તિજન્ય (Instinctive) અવગમન કહી શકીએ. અમુક પ્રકારની ગંધથી મત્ત થવું એ કોકિલ માટે જેટલું સાહજિક છે એટલું જ અમુક કક્ષાએ મત્ત થતાં ટહૂકી જવું સાહજિક છે.

માનવેતર જીવંતસૃષ્ટિનું અરસપરસનું અવગમન કુદરતી અને વૃત્તિજન્ય અવગમન સુધી સીમિત છે. તેઓ અવગમન માટે મોટેભાગે અવાજોનો ઉપયોગ કરે છે, એવું આપણે અવલોકી શકીએ છીએ. જોકે છેલ્લા પાંચ દાયકાથી મધ-માખીઓની અવગમન વ્યવસ્થાનું અવલોકન કરતાં એ અવગમન વ્યવસ્થા પ્રમાણમાં ઘણી વિકસિત જણાઈ છે. મધના નમૂનાથી પોતાની સખી, સાથી કે સહનિવાસિનીને 'કયા પ્રકારનું મધ મેળવી શકાય એમ છે' તેની માહિતી પહોંચાડે છે. અમુક પ્રકારનું નૃત્ય કરીને, પાંખોનાં અમુક આવર્તનોથી 'એ મધ કેટલે અંતરે મળી શકે તેમ છે' તેની જાણ તે પોતાની સખીને કરે છે. વચ્ચે વચ્ચે જો વળાંક આવવાના હોય તો અમુક આવર્તનો પછી કમર અમુક દિશામાં વાંકી કરીને તે સૂચવે છે કે 'કેટલું અંતર કાપ્યા પછી આ દિશામાં હે સખી, સૂર્યને કેન્દ્રમાં રાખીને તારે વળવાનું રહેશે.' વળી પાછાં અમુક આવર્તનો કરીને એ કમર બીજી દિશામાં વાળે છે જે સૂચવે છે કે એ વળાંક પછી અમુક અંતર કાપીને સૂર્યને કેન્દ્રમાં રાખીને બીજી દિશામાં વળવાનું રહેશે અને ત્યાંથી આટલું અંતર કાપીને તું આ નમૂના પ્રમાણેના મધની જગ્યાએ પહોંચી જઈશ. મધમાખીએ દર્શાવેલી રીતે

સૂર્ય, મધનો નમૂનો, પાંખનાં આવર્તનોનું નૃત્ય અને કમરને અમુક રીતે અમુક દિશામાં વાળવી એટલી બાબતોથી અવગમન સાધ્યું હોય છે. પ્રમાણમાં આ માહિતી ઘણી ચોક્કસ હોય છે, અને મધમાખીઓનો વ્યવહાર વ્યવસ્થિત ચાલે છે. કીડીઓ, ઉધઈઓ અને માછલીઓ જેવાં જીવજંતુઓની અવગમન વ્યવસ્થા પણ આવી વિગતે અવલોકાઈ શકી છે.

પરંતુ આ બધી અવગમન વ્યવસ્થાઓની મોટી મર્યાદા એ છે કે આ અવગમન વ્યવસ્થા વૃત્તિજન્ય હોવાને કારણે અમુક સંકેતોની સાથે અમુક માહિતી અનિવાર્ય રીતે જોડાયેલી હોય છે. જો કોઈ મધમાખીએ સંકેત આપવામાં ભૂલ કરી, અકસ્માત જ અમુક રીતે કમર વાળવાને બદલે અમુક બીજી રીતે કમર વાળી દીધી તો જેને માહિતી પહોંચી છે તે મધમાખી કયારેય પેલા મધ સુધી પહોંચી શકવાની નહીં એટલે કે માહિતી પહોંચાડવામાં જો ચૂક થઈ હોય તો, થયેલી ભૂલનું જ્ઞાન જ અવગમન સાધનારને થતું નથી અને તેથી એ ભૂલને સુધારવાનો કોઈ પ્રશ્ન જ રહેતો નથી. વળી સામી મધમાખી કોઈ પ્રશ્ન કરી શકતી નથી કે પ્રત્યુત્તર પણ આપી શકતી નથી. મળે છે એ માહિતી મેળવીને એણે એનું કામ કરવાનું છે અને બહુ તો એ માહિતીને આધારે મધ મેળવી આવ્યા પછી જાત અનુભવે મેળવેલી માહિતીનું અન્ય સખી પાસે પુનરાવર્તન કરવાનું છે.

માનવેતર જીવંતસૃષ્ટિનાં જીવજંતુઓ, પશુપંખીઓની આવી અનેક અવગમન વ્યવસ્થાઓનાં અવલોકનોને આધારે એવા તારણ ઉપર આપણે આવી શકયા છીએ કે એ અવગમન વ્યવસ્થા—

૧. માત્ર સંકેતોના પુનરાવર્તનની વ્યવસ્થા હોય છે.
૨. એમાં સંકેતો અને માહિતી સીધાં જોડાયેલાં કે સંકળાયેલાં હોવાને લીધે એમાં કોઈ સુધારણાને કે વિકાસને અવકાશ નથી.
૩. પ્રશ્ન–ઉત્તરને એટલે કે સંવાદને આ અવગમન વ્યવસ્થામાં સ્થાન નથી.
૪. એ અવગમન વ્યવસ્થાથી માત્ર વર્તમાન સમયની જ કોઈ માહિતી સામા પક્ષ સુધી પહોંચાડી શકાય છે. પરંતુ ભૂતકાળના કોઈ અનુભવ, પ્રસંગ કે ઘટનાની માહિતી સામા પક્ષ સુધી પહોંચાડી શકાતી નથી.
૫. મહદ્ અંશે વૃત્તિજન્ય હોય છે એટલે એમાં સર્જનાત્મકતા શકય નથી.

આ મુખ્ય પાંચ કારણોને લીધે માનવેતર સૃષ્ટિનાં સભ્ય એવાં જીવજંતુઓ સંવાદ કરી શકતાં નથી, લાંબાં વર્ણનો કરી શકતાં નથી, ભૂતકાળની કે ભવિષ્યકાળની વાત કરી શકતાં નથી અને અનુભવોની વિગતપૂર્ણ આપ–લેને અભાવે

સૂર્ય, મધનો નમૂનો, પાંખનાં આવર્તનોનું નૃત્ય અને કમરને અમુક રીતે અમુક દિશામાં વાળવી એટલી બાબતોથી અવગમન સાધ્યું હોય છે. પ્રમાણમાં આ માહિતી ઘણી ચોક્કસ હોય છે, અને મધમાખીઓનો વ્યવહાર વ્યવસ્થિત ચાલે છે. કીડીઓ, ઉધઈઓ અને માછલીઓ જેવાં જીવજંતુઓની અવગમન વ્યવસ્થા પણ આવી વિગતે અવલોકાઈ શકી છે.

પરંતુ આ બધી અવગમન વ્યવસ્થાઓની મોટી મર્યાદા એ છે કે આ અવગમન વ્યવસ્થા વૃત્તિજન્ય હોવાને કારણે અમુક સંકેતોની સાથે અમુક માહિતી અનિવાર્ય રીતે જોડાયેલી હોય છે. જો કોઈ મધમાખીએ સંકેત આપવામાં ભૂલ કરી, અકસ્માત જ અમુક રીતે કમર વાળવાને બદલે અમુક બીજી રીતે કમર વાળી દીધી તો જેને માહિતી પહોંચી છે તે મધમાખી ક્યારેય પેલા મધ સુધી પહોંચી શકવાની નહીં એટલે કે માહિતી પહોંચાડવામાં જો ચૂક થઈ હોય તો, થયેલી ભૂલનું જ્ઞાન જ અવગમન સાધનારને થતું નથી અને તેથી એ ભૂલને સુધારવાનો કોઈ પ્રશ્ન જ રહેતો નથી. વળી સામી મધમાખી કોઈ પ્રશ્ન કરી શકતી નથી કે પ્રત્યુત્તર પણ આપી શકતી નથી. બસ છે એ માહિતી મેળવીને એણે એનું કામ કરવાનું છે અને બહુ તો એ માહિતીને આધારે મધ મેળવી આવ્યા પછી જાત અનુભવે મેળવેલી માહિતીનું અન્ય સખી પાસે પુનરાવર્તન કરવાનું છે.

માનવેતર જીવંતસૃષ્ટિનાં જીવજંતુઓ, પશુપંખીઓની આવી અનેક અવગમન વ્યવસ્થાઓનાં અવલોકનોને આધારે એવા તારણ ઉપર આપણે આવી શક્યા છીએ કે એ અવગમન વ્યવસ્થા—

૧. માત્ર સંકેતોના પુનરાવર્તનની વ્યવસ્થા હોય છે.
૨. એમાં સંકેતો અને માહિતી સીધાં જોડાયેલાં કે સંકળાયેલાં હોવાને લીધે એમાં કોઈ સુધારણાને કે વિકાસને અવકાશ નથી.
૩. પ્રશ્ન–ઉત્તરને એટલે કે સંવાદને આ અવગમન વ્યવસ્થામાં સ્થાન નથી.
૪. એ અવગમન વ્યવસ્થાથી માત્ર વર્તમાન સમયની જ કોઈ માહિતી સામા પક્ષ સુધી પહોંચાડી શકાય છે. પરંતુ ભૂતકાળના કોઈ અનુભવ, પ્રસંગ કે ઘટનાની માહિતી સામા પક્ષ સુધી પહોંચાડી શકાતી નથી.
૫. મહદ્ અંશે વૃત્તિજન્ય હોય છે એટલે એમાં સર્જનાત્મકતા શક્ય નથી.

આ મુખ્ય પાંચ કારણોને લીધે માનવેતર સૃષ્ટિનાં સભ્ય એવાં જીવજંતુઓ સંવાદ કરી શકતાં નથી, લાંબાં વર્ણનો કરી શકતાં નથી, ભૂતકાળની કે ભવિષ્ય-કાળની વાત કરી શકતાં નથી અને અનુભવોની વિગતપૂર્ણ આપ–લેને અભાવે

વિકસિત સમાજ રચી શકતાં નથી અને સંસ્કૃતિનો વિકાસ સાધી શકતાં નથી એટલે યુગોથી મૂળ પ્રકૃતિ પ્રમાણે જ જીવ્યા કરે છે.

ઇરાદાપૂર્વકનું અવગમન

જ્યારે માનવપ્રાણીની અવગમન પ્રક્રિયાનું અવલોકન કરતાં સ્પષ્ટ થાય છે કે માણસ ઇરાદાપૂર્વક અવગમન સાધી શકે છે. એના ચિત્તની અમુક પ્રકારની રચનાને કારણે (જેવી સંકુલ ચિત્તરચના અન્ય કોઈ જીવજંતુ કે પશુપ્રાણીની નથી) તે સંકેતોને જુદી જુદી કક્ષાની વ્યવસ્થામાં ઢાળી શકે છે. એ રીતે સંકેતોને સીધી માહિતી સાથે સાંકળવાને બદલે સંકેતોની કોઈ વ્યવસ્થા રચીને એ વ્યવસ્થાને માહિતી, પ્રસંગ, અનુભવ કે ઘટના સાથે સાંકળે છે.

માણસના મગજની રચના અન્ય પશુ–પંખીઓની ચિત્તરચના કરતાં જુદી અને ઘણી સંકુલ છે. સદીઓથી માનવચિત્તની શક્તિને સમજવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવે છે. એમાંય છેલ્લા કેટલાક દશકાથી તો વાઢકાપમાં નિષ્ણાત એવા ડૉક્ટરોએ 'બ્રેઈન સર્જરી' દરમ્યાન શોધી કાઢ્યું છે કે કોર્ટેક્ષ (Cortex) નામનો જે ભાગ છે તેમાં આછા ભૂરા રંગના વિસ્તારનું ખાસ મહત્ત્વ છે. આ વિસ્તારમાં આવેલી અનેક શિરાઓ અને જ્ઞાનતંતુઓ માનવની 'સંકેતોની વ્યવસ્થા'ની શક્તિ માટે કારણભૂત મનાયાં છે. આ વિસ્તારને અકસ્માતને કારણે મોટું નુકસાન પહોંચે તો માણસ તેની આ શક્તિ ગુમાવી બેસે છે, અને બીજા માણસો જેવા જ વાગ્અવયવો (જીભ, સ્વરપેટી, હોઠ, ફેફસાં બધું જ) હોવા છતાં અને એ અવયવો પહેલાંની માફક જ શ્વાસ લેવાની અને ખાવાની કામગીરી પૂર્વવત્ બજાવતા હોવા છતાં, બોલવાની શક્તિ તે ગુમાવી બેસે છે. આપણે જાણીએ છીએ કે શરીરની રચના જ એવા પ્રકારની છે કે બધી જ જ્ઞાનેન્દ્રિયો સાથે સંકળાયેલા બધા જ જ્ઞાનતંતુઓ ચિત્ત સાથે સીધા સંકળાયેલા હોય છે. એક રીતે એમ પણ કહેવાય કે પ્રત્યેક જ્ઞાનેન્દ્રિયને થતો અનુભવ ખરેખર તો ચિત્તને થતો હોય છે. મગજના અમુક ભાગને મોટું નુકસાન પહોંચ્યું હોય તો સુગંધનો, અમુક ભાગને નુકસાન પહોંચે તો સ્વાદનો, અમુક ભાગને પહોંચે તો સ્પર્શનો વગેરે અનુભવ માણસ કરી શકતો નથી. એટલું જ નહીં, મગજના અમુક ભાગને અમુક રીતે નુકસાન પહોંચ્યું હોય તો અમુક અનુભવો માટે તે જડ બની જાય છે. ક્યારેક ગુલાબ દેખાતું હોય છતાં રંગોનું અસ્તિત્વ ચાલી ગયું હોય એવા કિસ્સાઓ. વળી ક્યારેક, જાણીએ છીએ એવું જ મગજમાં આવેલા કોર્ટેક્ષમાંની અમુક શિરાઓને નુકસાન થયું હોય તો માણસ ક, ખ, ગ, ઘ, જેવા કંઠ્ય વ્યંજનો બોલવાની શક્તિ ગુમાવી

બેસે છે. ટૂંકમાં માણસના ચિત્તનો અમુક ભાગ અને તેની વિશિષ્ટ પ્રકારની રચના માણસની સંકેતોની વ્યવસ્થા શીખવાની શક્તિ માટે કારણરૂપ છે.

એવું બને કે માણસની સ્વરપેટી કાઢી લેવામાં આવે તો એ બોલી ન શકે પણ બીજા અવયવો બરાબર હોય તો એ સાંભળી શકે અને 'સંકેતોની વ્યવસ્થા' શીખી શકે. એવું પણ બને કે જન્મથી બહેરો હોય તે સંકેતોની વ્યવસ્થાને, સાંભળીને નહીં પણ બીજી રીતે શીખી શકે. ગમે તે ઇન્દ્રિયની મદદથી તે સંકેતોની વ્યવસ્થાને ચિત્ત સુધી પહોંચાડી શકવા શક્તિમાન છે અને ચિત્ત સુધી પહોંચેલી એ વ્યવસ્થાને શીખી શકવા માટે દરેક સામાન્ય માણસ શક્તિમાન હોય છે. જો કોઈપણ ઇન્દ્રિયની મદદથી એ સંકેતવ્યવસ્થા શીખવાની અને તેનો ઉપયોગ કરવાની શક્તિ માણસ ધરાવતો હોય તો પછી આખી માનવજાત તદ્દન એકસરખી રીતે તે વ્યવસ્થાને સાંભળીને શા માટે શીખે છે અને જેનો પ્રાથમિક રીતે સદીઓથી શ્વાસ લેવા માટે અને ખાવા માટે ઉપયોગ કરવામાં આવે છે એ ફેફસાં, ઉદરપટલ, શ્વાસનળી, સ્વરપેટી, જીભ, હોઠ વગેરે અવયવોની મદદથી અવગમન વ્યવસ્થા તરીકે શા માટે તેનો ઉપયોગ કરે છે, તેવો પ્રશ્ન કરી શકાય. આ પ્રશ્ન ઘણો વાજબી છે. 'સંકેત વ્યવસ્થા' શીખવા અને તેને ઉપયોગમાં લેવામાં શ્રવણેન્દ્રિય અને જેને આપણે વાગ્અવયવો કહીએ છીએ, તે અવયવો સૌથી વધુ સગવડરૂપ પુરવાર થયા છે, એ આ પ્રશ્નનો સીધો ઉત્તર છે. આપણે અન્ય પશુપંખીઓની જેમ (દા. ત. બિલાડી, કૂતરો, પોપટ, કબૂતર, ચકલી) આપણો ખોરાક સીધો જ મોંમાં લઈ શકવા અને એ રીતે ખાવા શક્તિમાન હોવા છતાં શા માટે હાથનો ઉપયોગ કરીએ છીએ, એવો પ્રશ્ન આપણને કોઈ પૂછે તો જવાબ એ જ હોઈ શકે કે તેમ કરવું વધુ સગવડરૂપ પુરવાર થયું છે માટે.

ગમે તેમ પણ માનવજાત અસ્તિત્વમાં આવી ત્યારથી જ એ સંકેતવ્યવસ્થાનો ઉપયોગ કરે છે, અને આ વ્યવસ્થાને તે સામાન્ય રીતે સાંભળીને શીખે છે અને બોલીને ઉપયોગમાં લે છે.

પણ આ બધું ચર્ચ્યા છતાં મૂળ પ્રશ્ન તો એનો એ રહે છે કે માણસે ભાષા શીખવી પડે છે એ હકીકતનું સમર્થન કઈ રીતે કરીશું ? ભૂતકાળમાં કરવામાં આવેલા પ્રયોગો અને અવલોકનો આ હકીકતને સ્પષ્ટ કરે છે.

ઈંડાંમાંથી નીકળે કે તરત જ કોયલનાં બચ્ચાંને કોઈ પણ કોયલનો અવાજ એ ન સાંભળી શકે એવી જગ્યાએ રાખવામાં આવે. વળી, એની સાથે કાગડાનાં બચ્ચાં ઊછરતાં હોય અને અનેક કાગડાઓનો અવાજ તેને સાંભળવા મળતો હોય તેવી વ્યવસ્થા હોય. અવાજ કાઢવાને શક્તિમાન થાય ત્યારે એ કોઈ પણ

કોયલનો ટહુકો સાંભળ્યા વિના પહેલા અવાજરૂપે ટહુકો જ કરશે એમ બેધડક કહી શકાય એમ છે. જન્મ્યું ત્યારથી કૂતરાઓની વચ્ચે ઊછરેલું અને કૂતરીનું જ દૂધ પીને મોટું થયેલ સિંહનું બચ્ચું—ઝુ (Zoo)ના પિંજરામાં ગલુડિયાંની સાથે રમતાં રમતાં પહેલો અવાજ ભસવાનો નહીં, ગર્જનાનો જ કરવાનું, અને પછી બધા સંકેતો એ સિંહની ગર્જનામાં જ વાપરવાનું. માનવબાળની બાબતમાં આથી જુદું છે. માનવબાળ તરીકે આ જગતનાં બધાં જ બાળકો પહેલા બે–ત્રણ–ચાર મહિના એકસરખા અવાજો કરે છે. પણ ગુજરાતી માના પેટે અવતરેલું બાળક બે-ત્રણ મહિનાનું થતાં ફ્રાન્સ પહોંચી ગયું અને ફ્રેન્ચ કુટુંબની વચ્ચે ઊછરવા માંડ્યું તો પહેલો શબ્દ 'બા' બોલવાને બદલે ફ્રેન્ચ બાળકો સામાન્ય રીતે જે પહેલો શબ્દ બોલે છે તે બોલશે. માત્ર એટલું જ નહીં, તેની માતૃભાષા (માની ભાષા એ અર્થમાં) ગુજરાતી હોવા છતાં એ પ્રથમ ભાષા તરીકે ફ્રેન્ચ સમાજમાં ઊછરતાં ઊછરતાં ફ્રેન્ચ જ શીખશે, અને ફ્રેન્ચ ભાષા તેના વ્યક્તિત્વનો એક અનિવાર્ય અંશ (ફ્રેન્ચ સંસ્કૃતિ અને ફ્રેન્ચ સંસ્કારિતાની જેમ જ) બની રહેશે.

આ ઉપરથી સ્પષ્ટતા થઈ શકે એમ છે કે માનવભાષા શીખવામાં આવેલી વર્તણૂક (Learned Behaviour) છે. જો એ વૃત્તિજન્ય નથી, તો દેખીતી રીતે એ શીખવી પડે એવી બાબત મનાય. ઉપરનાં દષ્ટાંતોથી તેને વિષે કોઈ શંકા રહેતી નથી.

વિશિષ્ટ ચિત્તરચના અથવા માનસિક શક્તિ

જે બાબત શીખવી પડે એ બધી બાબતો સંકુલ અને વિશિષ્ટ ચિત્તરચનાને કારણે જ શીખી શકાય છે એમ માની શકાય નહીં. અલબત્ત, દરજીડાને પાંદડાં સીવીને કે સુગરીને ઘાસના રેસાઓ અને તણખલાં ગૂંથીને માળો બનાવતાં શીખવવું પડે છે એમ માની શકાતું નથી. પરંતુ કૂતરી કે વાંદરી પોતાનાં બચ્ચાંને ટ્રેઇનિંગ તાલીમ આપે છે એ અવલોકી શકાય તેમ છે એટલું જ નહીં, ચિમ્પાન્ઝીને વેઈટર તરીકેની અથવા તો ખેતરમાં હળ કે ટ્રેક્ટર ચલાવવાની તાલીમ પણ આપી શકાય છે એ પુરવાર થયેલી બાબત છે.

એટલે તાલીમ આપવાની કે શીખવવાની પ્રવૃત્તિ માત્ર માનવસૃષ્ટિ પૂરતી જ મર્યાદિત છે એવું નથી. માનવેતર સૃષ્ટિમાં જે શિક્ષણપ્રવૃત્તિ ચાલે છે તે વૃત્તિજન્ય છે, ઇરાદાપૂર્વકની નથી, એ જોઈ શકાયું છે. આ સૃષ્ટિમાં માણસ જ એક એવું પ્રાણી છે કે જે ઇરાદાપૂર્વક કશુંય શીખી શકે અને સામા પ્રાણીને શીખવી શકે.

ઇરાદાપૂર્વક, કોઈક આશય સાથે, શીખવા–શીખવવાની પ્રવૃત્તિ માનવ પૂરતી જ મર્યાદિત છે. માનવબાળ, સામાજિક થવા માટેના, સમાજના સભ્ય થવા માટે

અને સમાજના સભ્ય થઈ સમાજના સભ્ય તરીકે મળતા લાભોનો ઉપયોગ કરવા માટેના ઇરાદાથી ભાષા શીખે છે, એ અવલોકી શકાયું છે. ભાષાશિક્ષણની પ્રવૃત્તિ શરૂ થવાના પહેલા તબક્કામાં બાળકને લાગે છે કે ભાષા શીખવાથી તેનું સ્વતંત્ર અલગ વ્યક્તિત્વ ભૂંસાતું જાય છે અને એ અન્ય માનવો જેવું થવા માંડ્યું છે એટલે ભાષા શીખવા સામે બળવો કરે છે. અભાનપણે અને ક્યારેક સભાનપણે અન્યથી જુદા પડવા માટે કાલું-કાલું ને તોતડું બોલવાનું ચાલુ રાખે છે (જે શરૂઆતમાં કદાચ સ્વાભાવિક હતું). હવે જો એને એની ખાતરી ન થાય કે અન્ય માનવો જેવી રીતે જ ભાષાનો ઉપયોગ કરવો તેના સંપૂર્ણ હિતમાં છે તો તે લાંબા સમય સુધી આવું બોલે છે અને એ ટેવ, તેના વ્યક્તિત્વનો ભાગ બની જાય એવું પણ બને છે. બાળકને એના આશય માટે, ઇરાદા માટે સ્પષ્ટ કરતા જવું (અલબત્ત, સભાન નહીં) એ વડીલોની જવાબદારી છે. ભાષાશિક્ષણના ઇરાદાથી જ્ઞાત બાળકમાં ભાષાશિક્ષણની પ્રબળ પ્રેરણા તરીકે તેની સામાજિક થવાની, સમાજના સભ્ય થવાની, તીવ્ર ઇચ્છા મોટો ભાગ ભજવે છે.

આમ તો વાતાવરણ, સમાજ અને મુખ્યત્વે કુટુંબમાંથી ભાષા શિખાય છે તે જાણીતું છે. એને શીખવા માટે બાળક પ્રયત્નપૂર્વક મથતું હોય છે એવું અવલોકન બહુ ઓછાએ કર્યું હોય છે. બાળકની આજુબાજુ જે ભાષા બોલાય છે તેને એ અનુકરણ, પ્રયત્નો, ભૂલો અને સુધારણાઓથી શીખતું હોય છે. સામાન્ય રીતે, તેની આજુબાજુ તેનાં મા-બાપ, ભાઈ-બહેનો, કુટુંબીઓ અને સમાજ કોઈ એક ભાષા બોલતો હોય છે. ક્યારેક મા અને બાપ જુદી જુદી ભાષા બોલતાં હોય છે. મા-બાપ ન હોય અને માત્ર તેનાં વાલી હોય તેવાં માણસો પાસે ઊછરતું બાળક તેના વાલીની ભાષા શીખે છે. વાતાવરણ અનુસાર તેનાં મા-બાપની, માત્ર તેની માની કે માત્ર તેના બાપની કે ક્યારેક મા-બાપ બન્નેની (ત્યારે એ દ્વૈભાષિક ગણાય) ને ક્યારેક તેના વાલીની ભાષા પ્રથમ ભાષા તરીકે બાળક શીખે છે. ભાષા શીખવામાં તેની આંતરસૂઝ અને માનવબાળ તરીકેની અનુભવોનું પૃથક્કરણ કરવાની અને તેમાંથી વ્યવસ્થાને આકાર આપવાની તેની વિશિષ્ટ માનસિક શક્તિ બહુ અગત્યનો ભાગ ભજવે છે. અનુભવોનું પૃથક્કરણ કરવાની શક્તિ દરેક પ્રાણી પાસે છે. દરેક પ્રાણી પાસે સ્પર્શ, સ્વાદ, ગંધ, શ્રવણ અને દૃશ્યને અનુભવવાની જ્ઞાનેન્દ્રિયો હોય છે. દરેક પ્રાણી સ્પર્શના, સ્વાદના, ગંધના, શ્રવણના અને દૃશ્યના અનુભવોને એકબીજાથી ભિન્ન રાખી શકે છે. એટલું જ નહીં, સ્વાદના કે ગંધના વિવિધ અનુભવોને એકબીજાથી અલગ રાખી શકે છે. જે ગંધને ચોર મૂકી ગયો છે તેને સૂંઘીને, તે

અનુભવનું પગેરું શોધતો શોધતો તે ગંધ ધરાવતા ચોર સુધી કૂતરો આપણને લઈ જાય છે ને બતાવે છે કે એક વ્યક્તિની ગંધથી અન્ય વ્યક્તિઓની ગંધના અનુભવને અલગ રાખવાની પૃથક્કરણશક્તિ કૂતરામાં છે. આ દર્શાવે છે કે અનુભવોની વિવિધતાને એકબીજાથી અલગ રાખીને તેમનું પૃથક્કરણ કરીને તેમને અલગ અનુભવો તરીકે અનુભવવાની શક્તિ બધાં પ્રાણીઓમાં ઓછેવત્તે અંશે હોય જ છે.

પણ માનવ સિવાયનાં અન્ય પ્રાણીઓ આ બધા અનુભવોને જ્ઞાનેન્દ્રિયથી અનુભવે છે તેટલા સમય પૂરતા જ ચિત્તથી પણ અનુભવે છે. એટલે કે અનુભવને શારીરિક અને માનસિક સ્તર ઉપર અલગ અલગ કરવાની શક્તિ પ્રાણીઓમાં દેખાઈ નથી. જ્યારે માણસમાં એ વિશેષ શક્તિ છે કે તે જ્ઞાનેન્દ્રિયથી થતા અનુભવને, જ્યારે એ અનુભવ વાસ્તવમાં જ્ઞાનેન્દ્રિયથી ન થતો હોય ત્યારે પણ માનસિક સ્તર ઉપર અનુભવી શકે છે. ગુલાબનું ફૂલ સૂંઘવાનો પ્રત્યક્ષ અનુભવ જ સુગંધના અનુભવને જાણવા માટે, માણસ માટે જરૂરી નથી. એ વાસ્તવિક ગુલાબની ગેરહાજરીમાં પણ ગુલાબની સુગંધના અનુભવને માણી શકે છે.

ટૂંકમાં, શારીરિક અનુભવ અને માનસિક અનુભવનું જે અનિવાર્ય એકત્વ પ્રાણીઓમાં જણાય છે તેવું માનવપ્રાણી માટે ન હોવાથી તે અનુભવોને બન્ને સ્તર ઉપર જુદા જુદા રાખી શકે છે. આને કારણે તે પૃથક્કૃત થયેલા અનુભવોની શ્રેણીને ચિત્તમાં સંઘરી શકે છે અને એ અનુભવોના અરસપરસના સંબંધોની વ્યવસ્થા સમજી શકે છે, અથવા એ સંબંધોમાંથી કોઈ વ્યવસ્થાને નિપજાવીને (જોકે એ સંબંધો પોતે જ વ્યવસ્થારૂપે એના ચિત્તમાં કંડારાઈ જાય છે) એનો એ ઉપયોગ કરી શકે છે.

ભાષા : ભૌતિક પદાર્થ રૂપે

ભાષાનો પ્રથમ અનુભવ બાળકને જ્ઞાનેન્દ્રિયની મદદથી, શ્રવણની મદદથી થાય છે. બાળક ભાષાનો પ્રથમ અનુભવ ધ્વનિ રૂપે કરે છે. એક તદ્દન ભૌતિક પદાર્થ રૂપે એ ધ્વનિનો અનુભવ કરે છે. એ ધ્વનિઓને એકબીજાથી અળગા રાખવાની અને એમ તેનું પૃથક્કરણ કરીને તેમને ભિન્ન ભિન્ન રૂપે ભિન્ન ભિન્ન અનુભવો રૂપે ઓળખવાની શક્તિ એનામાં પડેલી જ છે. જેમ જેમ એ આ ધ્વનિઓને સાંભળતો જાય છે તેમ તેમ આ ધ્વનિઓનું (શરૂઆતમાં અક્ષરો અને પછી અક્ષરોની નાની અને પછી લાંબી શ્રેણીઓ રૂપે) અનુકરણ કરવાનો પ્રયત્ન કરતો જાય છે. એટલે કે માનવબાળ તરીકે એ શરૂઆતમાં ધ્વનિઓને પદાર્થ તરીકે અનુભવવાનું અને ઉચ્ચારવાનું શરૂ કરે છે. પહેલા થોડાક મહિના તો તે માત્ર રુદન જ કરી

જાણે છે, માણસનો અવાજ ઓળખી શકે છે ને ક્યારેક બબડાટ (babbling) કરે છે પણ ચાર-પાંચ મહિનાનું થતાંમાં તો એ ધ્વનિઓને, ખાસ કરીને સ્વરોને ઉચ્ચારવા માંડે છે. પાંચથી નવ-દસ મહિનાના ગાળા દરમિયાન એ ધ્વનિઓને માત્ર ધ્વનિઓ તરીકે અનુકરણથી, ડાળખાંના ઝૂમખા રૂપે ઉચ્ચારે છે. એમાં 'એક વ્યંજન ને પાંચ સ્વરો' એ સરેરાશે એ ધ્વનિઓ સાંભળવા મળે છે. નવ-દસ મહિના પછી એ ધ્વનિઓને એ અક્ષરો રૂપે ઉચ્ચારે છે, જ્યારે એક વ્યંજન ને એક અથવા દોઢ સ્વરની સરેરાશે ધ્વનિઓ ઉચ્ચારાતા હોય છે. આ આખા ગાળા દરમિયાન બાળક માટે ભાષાનો અનુભવ લગભગ મોટે ભાગે એક પદાર્થ રૂપે, માત્ર ધ્વનિઓ રૂપે થતો હોય છે. મૂળભૂત રીતે અને પ્રાથમિક રીતે ભાષા ભૌતિક પદાર્થ રૂપે હવાનાં મોજાં રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતી હોવાથી એ વડીલો પાસેથી બાળક સુધી પહોંચે છે અને બાળક એને શીખી શકે એ માટેની શક્યતા ઊભી થાય છે.

ભાષા : માનસિક પ્રક્રિયા રૂપે

પ્રાથમિક કક્ષાએ ભૌતિક પદાર્થ રૂપે જે ધ્વનિઓનો અનુભવ બાળક કરે છે તે ધ્વનિઓને એ માનસિક અનુભવ તરીકે સંઘરી શકે છે અને તેથી ભિન્ન ભિન્ન ધ્વનિઓના તેને થયેલા અનુભવોને એક શ્રેણીબદ્ધ અનુભવ તરીકે ઓળખતાં બાળક શીખવા માંડે છે. એ ઓળખ ખરેખર તો એ ધ્વનિઓની જે વ્યવસ્થાનો ઉપયોગ તેનાં વડીલો કરતાં હોય છે તે વ્યવસ્થાના પરિચયની શરૂઆત હોય છે, અને ધીમે ધીમે એની આજુબાજુના સમાજે (કુટુંબ-સમાજ વગેરે વાતાવરણે) એ ધ્વનિઓની જે વ્યવસ્થા નિપજાવી હોય છે તે વ્યવસ્થાના નિયમો તેના ચિત્તમાં આકાર લે છે. બાર મહિનાનું બાળક અક્ષરોનાં ઉચ્ચારણોની સાથે, તેના સમાજે સાંકળેલા અર્થોને સાંકળતું થઈ જાય છે, સરળ પ્રતિભાવોને તે ભાષારૂપે અભિવ્યક્ત કરે છે, કશુંક માંગી શકે છે. અઢાર મહિનાનું થતાંમાં પંદર-વીસ શબ્દોનો ઉપયોગ કરે છે. ભાષાની સાથે ચેષ્ટાઓનો ઉપયોગ કરે છે, અને ભાષાનો અવગમનના માધ્યમ તરીકે ઉપયોગ કરતું થઈ જાય છે. સામાન્ય રીતે નામ અને ક્રિયાપદની બનેલી ઉક્તિઓનો તે ઉપયોગ કરવા માંડે છે, અને માત્ર અનુકરણમાંથી મુક્ત થઈને ભાષાકીય અખતરાઓ, અમુક જ ઘટકોની મદદથી નવી ને નવી ઉક્તિઓ ઉચ્ચારવાના પ્રયોગો તે શરૂ કરે છે. બાળકના માનસિક વિકાસની સાથે ભાષા આ રીતે માનસિક પ્રક્રિયા રૂપે અસ્તિત્વમાં આવતી જાય છે જે એના મૃત્યુ સુધી, એના ચિત્તમાં અસ્તિત્વ ધરાવે છે.

ભાષા: સામાજિક ઘટના અથવા પ્રવૃત્તિ રૂપે

અઢાર મહિનાના સરેરાશ બાળકે ભાષાનો, અવગમનના માધ્યમ તરીકે ઉપયોગ શરૂ કરવા માંડ્યો ત્યારથી જ એના ચિત્તમાં એનું સામાજિક મૂલ્ય સ્પષ્ટ થવા માંડે છે. બે વરસનું બાળક વર્તમાન પરિસ્થિતિને સ્પર્શતા સંદર્ભો અને તેને સાંકળતા કેટલાક સો શબ્દો અને પદોનો ઉપયોગ કરવા માંડે છે. અલબત્ત, ઉચ્ચારણોમાં હજુ ઘણું વૈવિધ્ય જોવા મળે છે અને વડીલો જેવાં ઉચ્ચારણો તેની અભિવ્યક્તિમાં સ્થિર થયેલાં સાંભળવા મળતાં નથી. છતાં સર્વનામોનો, વિશેષણોનો, નકારનો ઉપયોગ તે કરતું હોય છે, જે તેને વડીલો તથા તેનાં જેવાં બાળકો સાથે સંવાદ કરવામાં, વાતચીત કરવામાં મદદરૂપ થાય છે. ત્રણ વરસનું બાળક તો ભૂતકાળનાં વર્ણનો પણ કરી શકે છે. કાળની, એકવચન–બહુવચનની, વાક્યોની વિવિધ ભાતની ઓળખાણ તેને પડતી હોય છે. એની પાસે સારું એવું શબ્દભંડોળ પણ હોય છે અને ચેષ્ટાઓનું સ્થાન લગભગ સંપૂર્ણપણે ભાષાએ લીધું હોય છે. હવે એ ભાષાનો સામાજિક પ્રવૃત્તિ રૂપે વર્ણનો કરવા માટે, વાર્તાઓ સાંભળીને સમજવા માટે એમ અનેક રૂપે ઉપયોગ કરતું થાય છે. આ અરસામાં તેના ભાષાકીય અખતરાઓ અનુકરણ, સાહચર્ય અને સાદૃશ્યના પાયા ઉપર ખૂબ જ મોટા પ્રમાણમાં નોંધવામાં આવે છે. ભાષા અને સંદર્ભ—શબ્દ અને તેનો અર્થ—એ બે વચ્ચેના સંબંધને સમજીને શબ્દ અને તેના સંદર્ભને અલગ અલગ રીતે જોવાનું અને એ રીતે ભાષાની અમૂર્તતાને સ્પર્શવાની શક્તિને પિછાણવાનું તે આ ઉંમરે શરૂ કરે છે અને લગભગ દસમે વર્ષે એ ભિન્નતાને એ સ્પષ્ટપણે જુદી રાખી શકે છે.

ભૌતિક પદાર્થ, માનસિક પ્રક્રિયા અને સામાજિક પ્રવૃત્તિ

આમ ભાષા એ ભૌતિક પદાર્થ રૂપે હોવાથી એના પ્રાથમિક સ્તરે એ બાળક સુધી એક અનુભવ રૂપે પહોંચે છે. ભાષાનો પરિચય બાળકને ધ્વનિરૂપે થાય છે, અને એ શારીરિક અનુભવ એને અનુકરણ કરવા અને ધ્વનિઓનું ઉચ્ચારણ શીખવા પ્રેરે છે.

એના દ્વૈતીયિક સ્તરે બાળકની વિશિષ્ટ માનસિક શક્તિને કારણે બાળકના ચિત્તમાં ભાષા માનસિક પ્રક્રિયારૂપે આકાર લેવા માંડે છે. જ્યાં એ વ્યવસ્થા રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવવાનું શરૂ કરે છે. એ વ્યવસ્થા હોવાને કારણે એ શીખી શકાય છે.

એના ત્રીજા અને અંતિમ તબક્કામાં ભાષાનો એક સામાજિક પ્રવૃત્તિ તરીકે બાળક ઉપયોગ કરે છે. આ સામાજિક પ્રવૃત્તિ હોવાને કારણે જ એ શીખવાની

પડે એવી ઘટના બની રહે છે. ભાષાની આપ-લે થતી હોવાને કારણે ભાષાશિક્ષણની પ્રક્રિયા અવિરત આજીવન ચાલુ રહે છે.

એટલે ભાષા એ ભૌતિક પદાર્થ રૂપે, વાયુ મોજા રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતી હોવાને કારણે અનુકરણથી માનસિક પ્રક્રિયા રૂપે આકાર લેતી હોવાથી સાહચર્ય અને સાદૃશ્યથી એક વ્યવસ્થાની ભાત રૂપે અને સામાજિક પ્રવૃત્તિ તરીકે એનો ઉપયોગ હોવાથી એક પેઢી પાસેથી બીજી પેઢી પાસે એ ઘટના તરીકે શિખાય છે. આ ઉપરથી સ્પષ્ટ થશે કે માનવભાષા એ શીખવી પડે એવી પ્રક્રિયા-પ્રવૃત્તિ અને ઘટના છે.

ગ્રહણ કરવાની શક્તિ, વિચારવાની શક્તિ અને યાદશક્તિ એ ચારે માનસિક શક્તિ સાથે સીધો સંબંધ ધરાવે છે એ પુરવાર થયેલી હકીકત છે.

માનસિક શક્તિનો તાગ મેળવવાનું મુશ્કેલ છે. છતાં કહી શકાય કે માનવચિત્ત સંકુલમાં સંકુલ શક્તિશાળી કોમ્પ્યુટર કરતાં પણ વધુ શક્તિશાળી છે. જો કે ન્યુરો-લોજિસ્ટ એમ કહે છે કે દસહજાર લાખ જેટલા કેન્દ્રીય જ્ઞાનતંતુઓમાંથી બહુ ઓછાનો ઉપયોગ સરેરાશ માણસ કરે છે. આ જ્ઞાનતંતુઓનો ઉપયોગ કરવાની આપણી શક્તિ ત્રીસ વરસ સુધી વિકસતી રહે છે અને સરેરાશ માણસમાં ત્રીસ પછી એનો વિકાસ સ્થિર થઈ જાય છે, અથવા એ શક્તિ ધીમે ધીમે ઘટવા પણ માંડે છે. અલબત્ત, કેટલાક ન્યુરોલોજિસ્ટ એમ પણ માને છે કે વ્યક્તિ ૪૦ થી ૫૦ કે ૫૫ની ઉંમર વચ્ચે બધી રીતે પ્રૌઢ હોય ત્યારે તેની માનસિક શક્તિ પણ ટોચે પહોંચેલી હોય છે.

૧.૨ શીખનારની જરૂરિયાત

લગભગ સરખી જ માનસિક–શારીરિક શક્તિ કે ક્ષમતા ધરાવનાર અન્ય વ્યક્તિઓની સરખામણીમાં કોઈ પણ વ્યક્તિ કેટલું ઝડપથી કેટલું વધારે શીખશે તેનો આધાર તેની તે વિષય શીખવાની ગરજ કે જરૂરિયાતની તીવ્રતા ઉપર આધારિત હોય છે. જેને વિષે એ શીખવા માગે તેનો તેને કેટલો ઉપયોગ છે અથવા તો તેનાથી તેને કેટલો લાભ થવાનો છે તે એક મુખ્ય પરિબળ છે. આના ઉપર વ્યક્તિના એ વસ્તુ શીખવા માટેના રસની ઉત્કટતાનો આધાર મુખ્યત્વે રહે છે. એટલે કે શીખવાના વિષયમાં શીખનારને રસ લેતો કરવા માટે એને પ્રેરવો હોય તો તેને તે વિષય આવડવાથી કયા કયા ચોક્કસ લાભો છે તેનાથી શરૂઆતમાં જ માહિતગાર કરવો જોઈએ.

૧.૩ શીખનારને મળતી તકો અને વાતાવરણ

લગભગ સરખી જ માનસિક–શારીરિક ક્ષમતા ધરાવનાર અને લગભગ સરખી જરૂરિયાતને કારણે એકસરખી ઉત્કટતાથી શીખવામાં રસ કે ઉત્સાહ દાખવનાર કોઈ પણ વ્યક્તિ કેટલું ઝડપથી કેટલું વધારે શીખશે તેનો આધાર તેને મળતી તકો અને વાતાવરણ ઉપર પણ રહે છે. સાનુકૂળ સંજોગો, ઉત્તમ વાતાવરણ અને વિષયને શીખવા માટે વારંવાર મળતી તકો વ્યક્તિને શીખવાની ઝડપમાં વધારો કરે છે, એટલું જ નહીં પરંતુ એ જે કશુંયે શીખે છે, તેને તેના ચિત્તમાં લાંબા સમય સુધી સ્થિર રાખવામાં–યાદ રાખવામાં મદદરૂપ થાય છે. ખાસ કરીને કોઈ પણ કૌશલ્ય શીખવા માટે તાલીમ અને પુનરાવર્તન બહુ જ અગત્યનાં

મનાયાં છે. સાનુકૂળ સંજોગો અને ઉત્તમ વાતાવરણ ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાને મદદ રૂપ થાય છે તો શીખવા માટેની વારંવાર મળતી ઉત્તમ તકો, જેને તાલીમ અને પુનરાવર્તન કહી શકાય તે ગ્રહણ કરવાની, સમજવાની, વિચારવાની અને અંતે યાદ રાખવાની શક્તિને મદદરૂપ થાય છે.

૧.૪ શીખવામાં મળનારી સફળતા કે નિષ્ફળતાની ધારણા

ઉપરની ત્રણ બાબતો લગભગ એકસરખી હોવા છતાં અન્ય વ્યક્તિઓની સરખામણીમાં કોઈ વ્યક્તિ કેટલું ઝડપથી કેટલું વધારે શીખશે તે નક્કી કરનારું પ્રમાણમાં સામાન્ય છતાં મહત્ત્વનું પરિબળ તેનો આત્મવિશ્વાસ પણ ગણાય. આત્મવિશ્વાસ વ્યક્તિના વ્યક્તિત્વ ઉપરાંત પૂર્વઅનુભવો ઉપર પણ આધારિત હોય છે. ખાસ કરીને અમુક વસ્તુ શીખવાથી કશોક લાભ થશે તેની હૈયાધારણ વ્યક્તિમાં આત્મવિશ્વાસ જગાડે છે અને ઉત્સાહ રેરે છે. જ્યારે અમુક વસ્તુ શીખવા છતાં જો બરાબર નહીં આવડે તો ગેરલાભ થશે (આપણી શિક્ષણપદ્ધતિના ઢાંચામાં નપાસ થવાશે અથવા પાછળ નંબર આવશે અથવા ઓછા ગુણ મળશે અથવા કોઈ પણ પ્રકારની શિક્ષા થશે) એવો ભય વ્યક્તિના આત્મવિશ્વાસને ઓછો કરે છે અને ઉત્સાહને ઓગાળી નાખે છે. આત્મવિશ્વાસ અને ઉત્સાહ ધરાવતી વ્યક્તિ, શીખવવામાં પોતાને સફળતા જ મળવાની છે એવી ધારણાથી શીખે છે જે એની શીખવાની ઝડપને વધારે છે, જ્યારે ઓછા આત્મવિશ્વાસ અને ઓછા ઉત્સાહવાળી વ્યક્તિ નિષ્ફળ જવાની બીકને કારણે વારંવાર હતાશા અનુભવે છે અને શીખવાની તેની ગતિ ધીમી પડે છે.

૨. ભાષા શીખવાની પ્રક્રિયા

આમ તો કોઈ પણ વસ્તુ શીખવાની પ્રક્રિયા જેવી જ ભાષા શીખવાની પ્રક્રિયા ગણાય અને ભાષા શીખતી વખતે પણ શીખનારની શક્તિ, જરૂરિયાત, તેને મળતી તકો અને વાતાવરણ અને એને મળનારી સફળતા કે નિષ્ફળતાની ધારણા જેવાં પરિબળો બહુ અગત્યનો ભાગ ભજવે છે. છતાં ભાષા શીખવી એ પ્રમાણમાં વધુ અઘરી બાબત છે, એમ મનાયું છે. જોકે દરેક બાળક જીવનનાં શરૂઆતનાં જ પાંચ-સાત વરસોમાં ભાષા ઉપર પ્રભુત્વ મેળવી લે છે છતાં એ શીખવાની પ્રક્રિયા આખી માનવજિંદગી પર્યંત ચાલુ રહેતી હોય છે.

ભાષા દ્વારા અથવા તો ભાષામાં જ આપણે આપણી આજુબાજુના જગતનો પ્રથમ સ્પષ્ટ અનુભવ કરીએ છીએ. જગતના અનુભવો અને જગત વિશેનું જ્ઞાન મેળવવા માટેનું એ મહત્ત્વનું અને કદાચ સરેરાશ માનવ માટે એકમાત્ર સાધન છે.

છે છતાં શરૂઆતમાં તો તે બોલાતી ભાષા કઈ રીતે લખાય છે તે શીખવવા ઉપર જ કેન્દ્રિત થતો હોય છે. હવે લખાણ ઉપર કેન્દ્રિત થયેલા શિક્ષકે તો ખરેખર જે કંઈ બોલાય છે અને જે કંઈ લખાય છે, તેના તફાવત ઉપર બાળકોનું સામાન્ય ધ્યાન દોરાય એમ કરવાનુ છે. લખાય છે તે શુદ્ધ છે, સાચું છે વગેરે નિર્ણયો લાદવાથી આપણે જોયું તેમ બાળકો બોલાતી અને લખાતી ભાષા વચ્ચેની મોટી ખાઈથી ખૂબ સભાન થઈ જતાં તેમનામાં લઘુતાગ્રંથિ જન્મે છે. પોતે લખે છે તે સાચું હશે કે કેમ તે વિષે નિશ્ચિત ન હોવાથી માનસિક તનાવનો જન્મ થાય છે તેને બદલે, ભાષાની એ પ્રકૃતિ જ છે કે જે કંઈ બોલાય તેમાં વિવિધતા ઘણી હોય છે (કદાચ એના વર્ગમાં જ એવા વૈવિધ્ય સાથે જુદી જુદી બોલીઓ બોલતાં બાળકો એક સાથે ભણતાં હોય એમ બનવું અશક્ય નથી) જ્યારે જે લખાય છે તેમાં વૈવિધ્ય ઓછું હોય છે અને એકસરખાપણું હોય છે એ સમજાવવું જોઈએ. એ એકસરખાપણાના શા લાભ છે તેનાથી પણ કદાચ સહેજ મોટાં (બીજા-ત્રીજા વર્ગનાં) બાળકોને જ્ઞાત કરી શકાય. આ દરમિયાન શિક્ષકે પોતે માન્યભાષાનો ઉપયોગ કરવાનો બને તેટલો પ્રયત્ન કરવો જોઈએ. પરંતુ બાળકો જે વૈવિધ્યનો ઉપયોગ કરે છે તેને પણ પૂરતો આદર આપવો જોઈએ—પછી બાળકો મુખ્યત્વે શિક્ષકની ભાષા સાંભળી સાંભળીને તથા ગૌણ રૂપે વાચનમાળાનાં લખાણો વાંચી વાંચીને માન્યભાષામાં બોલવાની ટેવ પાડતાં જાય એ વધુ હિતાવહ છે. શરૂમાં તો બાળકો પોતે જેવું બોલતાં હોય તેવું લખે ત્યારે પણ એમને સુધારવાનો પ્રયત્ન કરવો જોઈએ નહીં. ઉચ્ચારણોની જેમ જોડણીની અતિશય ચીવટ પણ નાના બાળકમાં અસંપ્રજ્ઞાત નફરત અથવા બળવો જગાડે છે. એક કિસ્સો હું ક્યારેય ભૂલી શક્યો નથી. તે છે મારો પોતાનો—નાનપણમાં 'હતી' લખવાને બદલે 'હતિ' લખવાને કારણે મારે 'હતી' પાંચ હજાર વાર લખવું પડ્યું એટલું જ નહિ, વર્ગમાં કઢંગા દેખાવું પડ્યું જે કારણે ભારે શરમ ઊપજી. કદાચ આ જ કારણે જોડણીની બાબતમાં ચીવટ રાખવી જરૂરી છતાં હું આજ સુધી ભાગ્યે જ ચીવટ રાખું છું.

ખરેખર તો વર્ગમાં જેમ માન્ય ભાષા બોલીને શિક્ષકે માન્ય ઉચ્ચારણો, શબ્દો, શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોને સાંભળી સાંભળીને બાળકો શીખી લે તેવી તરકીબ યોજવાની છે તેવું જ લખાણની બાબતમાં છે. વાચનમાળાના લખાણમાં વાંચી વાંચીને ટેવાઈ ગયેલું બાળક ભાષા લખવા બેસે ત્યારે પણ એ જ રીતે લખવાનું છે એ સ્પષ્ટ છે.

આ ઉપરથી એ સ્પષ્ટ થશે કે પ્રથમ ભાષાનું આદેશાત્મક રીતે શિક્ષણ આપવાની જે પદ્ધતિ છે તે ખોટી દિશાની છે, નકારાત્મક છે અને તથા હાનિકારક

છે. એના બદલે ભાષા જેવી છે તેવી ભાષાનું વર્ણન કરવાથી પ્રથમ ભાષા$_૧$ અને પ્રથમ ભાષા$_૨$ વચ્ચેનો તફાવત બાળકો આપોઆપ સમજવા માંડે છે. આ કારણે જે તે પ્રદેશનાં બાળકો માટે અલબત્ત ખૂબ વિગતપૂર્ણ રીતે, ઝીણવટમાં જઈને નહીં પણ વ્યાપક રૂપે, આ બોલીનાં લક્ષણોવાળા એટલે કે પ્રથમ ભાષા$_૧$માં લખાયેલા અને પછી એના એ પાઠો માન્ય ભાષા એટલે કે પ્રથમ ભાષા$_૨$માં લખાયેલા હોય એવી વિવિધ વાચનમાળાઓ તૈયાર કરવી જોઈએ. વળી શિક્ષક પોતે આમાં ઘણો અગત્યનો ભાગ ભજવી શકે તે સ્પષ્ટ છે. વાચનમાળામાં પ્રથમ ભાષા$_૨$માં રજૂ થયેલ સામગ્રીને તે પ્રથમ ભાષા$_૧$માં મૂકી શકે. પછી બન્ને ભાષાના તફાવતને મૌખિક રીતે વર્ગમાં વર્ણવી શકે. પ્રથમ ભાષા$_૨$નો વપરાશ કેવો વ્યાપક છે, મોભાવાળો છે એનો આડકતરો ખ્યાલ બાળકને આપીને પ્રથમ ભાષા$_૨$ શીખવા માટેની પ્રેરણા જગાડતો રહે તો પ્રથમ ભાષા$_૨$ માટેનો ખોટો અહોભાવ અને પ્રથમ ભાષા$_૧$ માટેની લઘુતાગ્રંથિ જન્માવ્યા વગર વિદ્યાર્થીઓને માન્ય ભાષા શીખવા માટે પ્રેરી શકે. પ્રથમ ભાષાના આદેશાત્મક શિક્ષણ કરતાં વર્ણનાત્મક શિક્ષણ વધુ ઉપયોગી એટલા માટે છે કે એ દ્વારા ભાષા વિવિધ સંદર્ભમાં કેવી વિવિધરૂપે વપરાય છે તેનાં ઉદાહરણો પૂરાં પાડી શકાય છે અને એ દ્વારા જે ભાષાકૌશલ્યો આત્મસાત્ થયાં છે તેમને બદલવાની મથામણમાં પડ્યા અને પાડ્યાસિવાય તે ભાષાકૌશલ્યોનું માત્ર વર્ણન કરીને તેનો વધારે સારો ઉપયોગ કઈ રીતે થઈ શકે તે દિશામાં બાળકોને લઈ જઈ શકાય.

પોતે ઇચ્છ્યાં પ્રમાણેની કામગીરી, ભાષા કઈ રીતે અને ક્યારે બજાવે એનું જ્ઞાન બાળકને થતું હોય એ ભાષા શિક્ષણનું ધ્યેય છે. આ માટે તેની પાસે છે એ સામગ્રીનો કઈ રીતે વિનિયોગ કરવાથી, તેની પાસે છે તે સામગ્રીમાં બીજી કઈ કઈ ભાષાસામગ્રીનો (શબ્દો અને વાક્યરચનાઓ સુધ્ધાં) ઉમેરો કરવાથી અને તેથીય આગળ જતાં વિવિધ ભાષાપ્રયોગોનું વિવિધ સંદર્ભમાં શું મૂલ્ય છે તે સમજાવવાથી ભાષાના અસરકારક ઉપયોગનું શિક્ષણ આપી શકાય. બધા ભાષાપ્રયોગો અને બધાં જ ભાષાવૈવિધ્યો તે ભાષાસમાજની સમગ્ર ભાષાના ભાગરૂપે જ અસ્તિત્વ ધરાવતાં હોય છે. આ બધી ભાષાસામગ્રીનો વૈજ્ઞાનિક, ચોકસાઈપૂર્વકનો પરિચય આપીને તેમના ઉપયોગનું મહત્ત્વ ઉદાહરણોથી શીખવવું જોઈએ. આ ભાષાશિક્ષણ વર્ણનાત્મક અને પછી સર્જનાત્મક ભાષાશિક્ષણ બની શકે.

આમ તો વાચન અને લખાણનું શિક્ષણ મૂળભૂત રીતે સર્જનાત્મક છે પરંતુ અત્યારે ગુજરાતી ભાષાશિક્ષણની જે સ્થિતિ છે તેમાં તે જડત્વની કક્ષાએ પહોંચ્યું હોવાથી મૃતપ્રાય સ્થિતિમાં છે. મોટે ભાગે શિક્ષકો જે ભણાવવાની જરૂર વિષે કે જે શીખવવાના વાજબીપણા વિશે ભાગ્યે જ કશુંયે જાણે છે એ વ્યાકરણ કે

વ્યાકરણના નિયમો શીખવવાને નિમિત્તે આદેશાત્મક રીતે ભાષા શીખવે છે. ભાષાનું જે વર્ણન શિક્ષકો કરે છે તે ભાગ્યેજ વૈજ્ઞાનિક હોય છે. અને ભાષાનાં બધાં પાસાંને અને કામગીરીને ભાગ્યે જ સમજાવતું હોય છે. વળી, ભાષાને નામે સાહિત્ય શીખવવા ઉપર જ બધું ધ્યાન કેન્દ્રિત કરીને ભાષાની સર્જનાત્મકતા શીખવવાનો પ્રયત્ન ઘણો વધુ પડતો મહત્ત્વાકાંક્ષી છે, એ સ્પષ્ટ છે. આ કારણે બાળકે આત્મસાત્ કરેલાં ભાષાકૌશલ્યોનો વિકાસ થવાને બદલે એ કૌશલ્યોના ઉપયોગમાં આડખીલીઓ રૂપ આજનું ભાષાશિક્ષણ બની રહે છે. જો પ્રથમ ભાષા-શિક્ષણનું સ્થાન આપણા અભ્યાસક્રમોમાં ઉચિત રીતે ટકાવી રાખવું હોય અને તેના મહત્ત્વને વધારવું હોય તો આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ બંધ કરવું જોઈએ, બને તેટલું ચોકસાઈપૂર્વક વૈજ્ઞાનિક વર્ણનાત્મક ભાષાશિક્ષણ કરવું જોઈએ; અને સૌથી વધુ તો સર્જનાત્મક ભાષાશિક્ષણનો વ્યાપ વધારવો જોઈએ. 'આપણે માણસ તરીકે ટકવા માટે ભાષાનો ઉપયોગ કઈ રીતે કરીએ છીએ' તેની સાથે પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણને સાંકળવું જોઈએ.

ટૂંકમાં, બાળક પોતાની પ્રથમ ભાષાનો સમજપૂર્વક, અસરકારક અને સર્જના-ત્મક ઉપયોગ કરતો થાય એવી તાલીમ તેને શાળામાં શરૂથી તે છેક અંત સુધી આપવી જોઈએ. બાળકની આ ભાષાશક્તિની સાથે જ તેની માનસિક શક્તિઓનો પણ વિકાસ થાય છે. અને બાળકની માનસિક શક્તિ અને ભાષાશક્તિનો વિકાસ અરસપરસ પૂરક છે એ હકીકતથી બધા શિક્ષકો જ્ઞાત હોવા જોઈએ. પ્રથમભાષા$_2$નાં વિવિધ કૌશલ્યોની તાલીમ વિદ્યાર્થીઓને કઈ રીતે આપવી તેનું વર્ણન જે તે કૌશલ્યની ચર્ચા સમયે કરવામાં આવશે.

બીજી ભાષાનું શિક્ષણ

પ્રથમ ભાષા$_1$ શીખવી એ દરેક માનવબાળ માટે અનિવાર્ય પ્રક્રિયા હોય છે, જ્યારે પ્રથમ ભાષા$_2$ શીખવી એ વ્યક્તિની મરજીનો વિષય છે. અલબત્ત, સામાજિક પ્રભાવ અને કેળવણીમાં પ્રથમ ભાષા$_2$નું સ્થાન દરેક ભણેલગણેલ માટે પ્રથમ ભાષા$_2$ શીખવાની પ્રક્રિયાને અનિવાર્ય બનાવે છે. જ્યારે બીજી ભાષા શીખવાની પ્રક્રિયા સંપૂર્ણપણે વ્યક્તિગત જરૂરિયાતની બાબત છે. જોકે ઘણા માણસો 'શોખ ખાતર' પણ બીજી ભાષા શીખતા હોવાનું કહે છે. પણ એ શોખ પોતે પણ એક જરૂરિયાત હોય છે. જેટલી જરૂરિયાતની માત્રા અને તીવ્રતા વધારે, એટલી બીજી ભાષા શીખવાની સફળતાની શક્યતા વધારે એ દેખીતી વાત છે.

પ્રથમ ભાષા અને બીજી ભાષા શીખવામાં તફાવત

પ્રથમ ભાષા શીખવામાં (પછી એ પ્રથમ ભાષા$_1$ હોય કે પ્રથમ ભાષા$_2$ હોય) જેટલી મુશ્કેલીઓ પડતી હોય છે તેના કરતાં અનેકગણી વધુ મુશ્કેલી બીજી ભાષા શીખવામાં પડે છે. પ્રથમ ભાષા$_1$ આત્મસાત્ કરીને આવેલું બાળક પ્રથમ ભાષા$_2$ શીખે છે ત્યારે મોટે ભાગે તો તેણે બોલાતી અને લખાતી ભાષાનું અંતર જ પૂરવાનું હોય છે અથવા તો બોલાતી અને લખાતી ભાષા વચ્ચેની ભિન્નતાને સમજીને એ ભિન્નતાના નિયમોને આત્મસાત્ કરવાના હોય છે. જ્યારે બીજી ભાષા શીખનારાએ તો ચિત્તમાં દૃઢ થઈ ગયેલી અને પોતાના વ્યક્તિત્વનો ભાગ બની ગયેલી અથવા તો પોતાના લોહીમાં ધબકતી એક ભાતને સ્થાને, એક લગભગ તદ્દન નવી જ ભાતને કે વ્યવસ્થાને ગોઠવવાની હોય છે.

આપણે જાણીએ છીએ કે એક વાર ભાષા હાંસલ કર્યા પછી પ્રત્યેક વિચાર, પ્રત્યેક સંવેદન, પ્રત્યેક અનુભવ એ ભાષામાં જ અસ્તિત્વમાં આવતો હોય છે. બીજી ભાષા શીખતી વખતે તેના વ્યક્તિત્વ ઉપરની પ્રથમ ભાષાની આ પકડ મોટામાં મોટી આડખીલી બની રહે છે. કારણ દેખીતું છે. પોતાના દરેક અનુભવની કાચી સામગ્રીને તે પોતાની ભાષાની ભાતમાં અનુભવે છે અને એમ પણ કહી શકાય કે દરેક અનુભવ એની ભાષામાં ઢળાઈને આવે છે. બીજી ભાષાનો ઉપયોગ કરતી વખતે તેણે આ અનુભવને બીજી ભાષાની સામગ્રીમાં ઢાળવાનો છે. જો એ સીધો જ બીજી ભાષાની સામગ્રીમાં ઢાળી શકાય તો તો પ્રથમ ભાષાની સામગ્રી એમાં આડખીલીરૂપ થતી નથી. પરંતુ પડેલી ટેવની (અને ભાષા એ ટેવ છે) પકડ એટલી જલદી છૂટતી નથી. એટલે દરેક સરેરાશ માણસ જ્યારે મોટી ઉંમરે (આઠ–દસ વરસની ઉંમર પછી) બીજી ભાષા શીખે છે ત્યારે બીજી ભાષાના અનુભવને પણ પોતાની ભાષામાં થતા અનુભવ તરીકે અનુભવે છે. એટલે કે બીજી ભાષાની સામગ્રીને પોતાની પ્રથમ ભાષાની સામગ્રીમાં ઢાળે છે, અને એ રીતે એને આત્મસાત્ કરવાનો પ્રયત્ન કરે છે. પોતાના અનુભવને અમુક ભાષાકીય સામગ્રીમાં ગ્રહણ કરવા માટે અને વ્યક્ત કરવા માટે એ એટલો ટેવાઈ ગયો હોય છે કે એ અનુભવને બીજી ભાષા સામગ્રીમાં સીધેસીધું ગ્રહણ કરવાનું અને વ્યક્ત કરવાનું તેને માટે લગભગ અશક્ય હોય છે. આ જ કારણે મોટાભાગના માણસો બીજી ભાષામાં વિચારવાને બદલે કોઈ પણ અનુભવ કે મુદ્દા વિષે પહેલાં પ્રથમ ભાષામાં વિચારે છે અને પછી તે સામગ્રીને બીજી ભાષામાં મૂકે છે. અલબત્ત પ્રથમમાંથી બીજી ભાષાની સામગ્રીમાં આવી રૂપાંતરની પ્રક્રિયા, તાલીમથી લગભગ આપોઆપ અને અનાયાસ થઈ શકતી હોય છે. આમ કરવા જતાં પ્રથમ ભાષાના રંગવાળી અથવા પ્રથમ

ભાષાના સ્પર્શવાળી કે અસરવાળી બીજી ભાષા તે શીખે છે. આ જ કારણે સરેરાશ ગુજરાતીઓ દ્વારા વપરાતી (બોલાતી કે લખાતી) અંગ્રેજી ભાષાને ગુજેન્ગ્લિશ (Gujenglish) તરીકે અથવા સરેરાશ સિંધીઓ દ્વારા વપરાતી અંગ્રેજી ભાષાને 'Sindinglish' એ નામે ઓળખવામાં આવે છે. આ ઉપરથી એટલું સ્પષ્ટ થયું હશે કે શા કારણે કોઈ પણ અભ્યાસી અમુક વ્યક્તિના અંગ્રેજી કે કોઈ પણ બીજી ભાષાના વપરાશને સાંભળી કે વાંચીને કહી શકે છે કે તેની પ્રથમ ભાષા કઈ હશે. એટલું જ નહીં, તળભાષક તરત જ જાણી જાય છે કે સામી વ્યક્તિ તળભાષક છે કે પરભાષક છે.

પ્રથમ ભાષા શીખવાની પ્રક્રિયા આ જગતની કોઈપણ વ્યક્તિ માટે સામાન્ય રીતે, લગભગ એકસરખી પ્રવૃત્તિ હોય છે. જ્યારે બીજી ભાષા શીખવાની પ્રક્રિયા લગભગ વ્યક્તિએ વ્યક્તિએ ભિન્ન હોય છે. આનું કારણ એ છે કે બીજી ભાષા શીખતી વખતે ઘણાં ભાષાકીય, સામાજિક અને માનસિક પરિબળો કામ કરતાં હોય છે.

ભાષાકીય પરિબળો

બીજી ભાષા શીખવાની પ્રક્રિયા અને પ્રગતિ બે ભાષાકીય પરિબળો પર આધાર રાખે છે.

૧. પ્રથમ ભાષા અને બીજી ભાષા વચ્ચે ભાષાકીય સામગ્રીની દૃષ્ટિએ કેટલું અને કેવું સરખાપણું અને કેટલો અને કેવો તફાવત છે.

૨. પ્રથમ ભાષાની સામગ્રી બીજી ભાષાની સામગ્રી આત્મસાત્ કરવામાં કેટલે અંશે અને કેવી રીતે આડખીલી રૂપ થાય છે.

સરખાપણું અને ભિન્નતા

બીજી ભાષા જો પ્રથમ ભાષાને ઘણી રીતે મળતી આવતી હોય તો તે શીખવાનું ઘણું સરળ બને છે. બીજી ભાષા, પ્રથમ ભાષાથી જેટલી માત્રામાં વધારે ભિન્ન અથવા જુદી તેટલી બીજી ભાષા શીખવવામાં મુશ્કેલી વધારે.

બે ભાષાઓ વચ્ચેનું સરખાપણું આનુવંશિક રીતે સરખાપણાને કારણે, બે ભાષાઓના અરસપરસના સંબંધને કારણે (એ સંબંધ ભૌગોલિક, સામાજિક, રાજકીય, વિદ્યાકીય વગેરે ગમે તે કારણસર હોઈ શકે) અથવા અકસ્માત હોઈ શકે.

આનુવંશિકતાને લીધે સરખી ભાષાઓ શીખવાનું પ્રમાણમાં વધુ સરળ એટલા માટે હોય છે કે બીજી ભાષાની લગભગ બધી સામગ્રી (ધ્વનિઓ, વ્યાકરણ સામગ્રી અને તેની ગોઠવણીના નિયમો અને ક્યારેક વળી શબ્દો) પ્રથમ ભાષાની સામગ્રી

જેવા હોય છે. આ જ કારણે ગુજરાતી ભાષક ઘણી સરળતાથી મરાઠી કે હિન્દી શીખી લે છે, જ્યારે અંગ્રેજી શીખવાનું તેને માટે અઘરું છે. અલબત્ત મરાઠી કે હિન્દી સહેલી છે એવું નથી, કારણ કે જર્મન ભાષક માટે મરાઠી કે હિન્દી શીખવાનું ગુજરાતી ભાષક માટે જેટલું અંગ્રેજી શીખવાનું મુશ્કેલ છે એટલું જ મુશ્કેલ હોઈ શકે. પરંતુ ગુજરાતી ભાષક માટે મરાઠી કે હિન્દી સરળ એટલા માટે છે કે તેની પ્રથમ ભાષા ગુજરાતી છે અને મરાઠી કે હિંદી તેને આવડતી, તેને આત્મસાત્ થયેલી ભાત જેવી જ ભાત ધરાવતી હોય છે. લગભગ સરખી જ સાંસ્કૃતિક પૃષ્ઠ ભૂમિકા ધરાવતી હોવાને કારણે શબ્દોની સામગ્રી અને તેના સંદર્ભો પણ લગભગ સરખાં હોય છે.

અરસપરસ સંબંધ ધરાવતી ભાષાઓ શીખવાનું પણ પ્રમાણમાં સરળ છે. ગુજરાતી ભાષક જેટલી ઓછી મુશ્કેલીએ અંગ્રેજી શીખી શકે એટલી ઓછી મુશ્કેલીથી ફ્રેન્ચ કે સ્પેનિશ ભાગ્યે જ શીખી શકશે. કારણ દેખીતું છે. બન્ને ભાષાના ભાષકોનો સદીઓથી જે સાંસ્કૃતિક સંબંધ છે તેને કારણે ઘણા શબ્દોની સામગ્રી અને વાક્યોની ભાત સુધ્ધાં ગુજરાતીમાં વપરાય છે જેનો ગુજરાતી ભાષકને પરિચય છે. ટેબલ, સિનેમા, સ્ટેશન, કંડક્ટર, પોલીસ, સાઇકલ જેવા શબ્દોનું અંગ્રેજી શું થાય છે એમ અંગ્રેજી શીખતાં ગુજરાતી બાળકોને, શરૂઆતમાં પૂછવું પડે છે એવી સ્થિતિ છે.

આ ઉપરથી સ્પષ્ટ થશે કે કોઈ પણ રીતે સંબંધિત કે સરખાપણું ધરાવતી ભાષાઓ શીખવાનું પ્રમાણમાં ઓછું મુશ્કેલ હોય છે.

આડખીલીઓ અને વ્યવધાનો

બીજી ભાષા શીખતી વખતે ભાષકની પ્રથમ ભાષાની ભાત દેખીતી રીતે કાર્યરત હોય છે, અને બીજી ભાષામાં સરતચૂક થવા માટે કારણરૂપ હોય છે.

'પર્સેપ્શન બ્લાઇન્ડનેસ'

ગુજરાતી ભાષક અંગ્રેજી બોલતી વખતે અંગ્રેજીના face (ફેઈસ) માંના દંત્યોષ્ઠ્ય સંઘર્ષી 'ફ' અને photo (ફોટો) માંના ઓષ્ઠ્ય સ્પર્શ 'ફ'ને એક રીતે ઉચ્ચારવાનો. કારણ દેખીતું છે. તેની ભાષાની ભાતની તેના ઉપરની પકડને રણે અંગ્રેજીમાંના 'f' અને 'ph'નાં ઉચ્ચારણોને એ એક જ રીતે સાંભળવાનો ને એ ઉચ્ચારણોને એક જ ઉચ્ચારણ તરીકે ઓળખવાનો. એની ભાષાની ભાતને ગે એના ધ્વનિશ્રવણની સીમા ઉપર લદાયેલું આ નિયંત્રણ તેના અંગ્રેજીના 'f' 'ph' એ બે જુદા જુદા ધ્વનિઓની ઓળખાણમાં વ્યવધાન રૂપ થાય છે.

એ જ રીતે અંગ્રેજીના 'th' કે 'dh' જે દંત્ય અઘોષ સંઘર્ષી અને દંત્ય ઘોષ સંઘર્ષી ઉચ્ચારણ હોય છે તે ઉચ્ચારણ તે સાંભળતો નથી. પણ પોતાની ભાષામાં વારંવાર સાંભળવા ટેવાયેલા 'થ' અને 'ધ' જે દંત્ય અઘોષ સ્પર્શ અને દંત્ય ઘોષ સ્પર્શ છે તે રૂપે સાંભળે છે. ગુજરાતી ભાષાના ભાષક તરીકેની તેની ગ્રહણશક્તિની જ આ મર્યાદા છે. થ અને ધ ને સ્પર્શો તરીકે ગ્રહણ કરવા ટેવાઈ ગયેલો તેનો કાન th અને dhને સંઘર્ષી તરીકે ભાગ્યે જ સાંભળે અને સાંભળે તોય તેનું ચિત્ત તેને સંઘર્ષી તરીકે ભાગ્યે જ ઓળખે.

પ્રોડક્શન ડિસ્ટોર્શન

પર્સેપ્શન બ્લાઈન્ડનેસને કારણે પ્રોડક્શન ડિસ્ટોર્શન થતું હોય છે. જો તેણે th અને dhને સ્પર્શ તરીકે સાંભળ્યા હોય તો દેખીતી રીતે તે th અને dhને સ્પર્શ ધ્વનિ રૂપે જ ઉચ્ચારવાનો. ક્યારેક પર્સેપ્શન બ્લાઈન્ડનેસ ન હોય અને ચોકસાઈપૂર્વક ગ્રહણ થયું હોય તોય એ ધ્વનિઓને અથવા તો ભાષાની એવી કોઈ પણ સામગ્રીને અમુક રીતે વાપરવાની તેને જે ટેવ પડી ગઈ હોય છે તેને કારણે તે પોતાની ભાષાની ભાત પ્રમાણે જ ઉપયોગમાં લેવાનો અને તેમ થતાં પ્રોડક્શન ડિસ્ટોર્શન થવાનું. દા. ત. અંગ્રેજી ભાષામાં સાદા વાક્યનું પ્રશ્ન વાક્યમાં રૂપાંતર કરતી વખતે માત્ર આરોહ-અવરોહ બદલાય છે એટલું જ નહીં, પરંતુ તેનો અન્વય પણ બદલાય છે તેની જાણ ગુજરાતી ભાષકને હોવા છતાં 'આ દફતર મજબૂર' એવો એ ઘણી વાર This is your book? એવો અન્વય બદલ્યા વિના, માત્ર આરોહ-અવરોહ બદલીને જ અંગ્રેજીમાં સામા માણસને પ્રશ્ન પૂછી નાખે છે. પ્રથમ ભાષાની ભાતને કારણે બીજી ભાષાના વપરાશમાં આવતી આ આડખીલીઓ છે. જે બીજી ભાષાના ઉપયોગમાં ખરેખર તો ભૂલો નહીં પણ સરતચૂક માટેનું કારણ હોય છે. જોકે આવી સરતચૂકો હંમેશાં પ્રથમ ભાષાની ભાતને કારણે જ થતી હોય છે એવું નથી પણ બીજી ભાષાની ભાતના સાદૃશ્યને કારણે અને ક્યારેક એક સાથે ઘણું બધું બોલવા કે લખવા જતાં ઊભા થતા ગૂંચવાડાને કારણે પણ સરતચૂકો થતી હોય છે. સરતચૂકો વિશે આપણે આગળ ઉપર જોઈશું.

સામાજિક પરિબળો

બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં ભાષાકીય પરિબળોની જેમ જ સામાજિક પરિબળો અગત્યનો ભાગ ભજવે છે જોકે આમાંનાં કેટલાંક પરિબળો પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં પણ વત્તેઓછે અંશે અમુક રીતે ભાગ ભજવતાં હોય છે, તે સ્પષ્ટ હોવું જરૂરી છે.

ભાષાના પરિચય માટેની તકો

જે ભાષા શીખવા માંગીએ છીએ તે ભાષાનો સંસર્ગ જેટલો તીવ્ર રીતે, જેટલો લાંબા સમય સુધી અને જેટલો આનંદદાયક રીતે થાય તેટલો એ ભાષા આત્મસાત્ થવાની શક્યતા વધારે. ભાષાનો સંસર્ગ અને સંપર્ક ઘર, સમાજ, વ્યવસાય, બજાર, શાળા, રમતનું મેદાન, ધાર્મિક સ્થળો વગેરે સ્થળે થાય છે. જે ભાષા શીખવા માંગીએ છીએ તે આમાંની બધી જગ્યાએ સાંભળવા મળતી હોય, એટલું જ નહીં, આમાંની બધી જ જગ્યાએ આપણે એ ભાષા વાપરવી પણ પડે એવી સ્થિતિ હોય તો એ ભાષા જલદીથી આત્મસાત્ થવાની શક્યતા વધે. આ ઉપરાંત રેડિયો, ટેલિવિઝન, સિનેમા જેવાં માધ્યમો પણ, આપણે શીખવા માંગીએ છીએ તે ભાષાનો ઉપયોગ જો વધુ પ્રમાણમાં કરતાં હોય તો ભાષા શીખવા માટે વધુ સારી તક મળી ગણાય. આપણે શીખવા માંગીએ છીએ તે ભાષામાં છાપાં, સામયિકો કે પુસ્તકો વાંચવાની જેટલી વધુ તકો મળે એટલી ભાષા શીખવાની પ્રગતિ ઝડપી બને એ પણ દેખીતું છે. ટૂંકમાં ભાષાનો સતત સંપર્ક ભાષાશિક્ષણ માટેનું એક મોટું સામાજિક પરિબળ છે. પ્રથમ ભાષા અને બીજી ભાષા બન્નેના શિક્ષણ સાથે સંકળાયેલું આ અગત્યનું સામાજિક પરિબળ છે.

સામાજિક દબાણ

બીજી ભાષા શીખવા માટેનું બીજું સામાજિક પરિબળ એ ભાષા શીખવા માટેનું સામાજિક દબાણ ગણી શકાય. તમારે છાપું વાંચવું છે પણ એ તમે જે ભાષા શીખવા માંગો છો એમાં જ પ્રાપ્ત થઈ શકે એમ છે. તમે રેડિયો સાંભળવા માંગો છો પરંતુ રેડિયો ઉપર તમને આવડતી ભાષાનો નહીં, તમે શીખવા માંગો છો એ ભાષાનો ઉપયોગ વધુ થાય છે. તમે સિનેમા જોવા માંગો છો ત્યાં પણ તમને બીજી ભાષા આવડતી હોય તો જ ચાલે એમ છે કારણ કે તમારી જે પ્રથમ ભાષા છે તે ભાષામાં હોય તેવા સિનેમા છે જ નહીં. એથીય વધુ તો તમે ધંધો કરવા માંગો છો, તમારા ગ્રાહકો બીજી ભાષા જ જાણે છે. તમે નોકરી કરવા માંગો છો, અને તમે બીજી ભાષા જાણો તો જ નોકરી મળી શકે તેમ છે. તમે કોઈને પ્રેમ કરવા માંગો છો પણ એ માત્ર એક જ ભાષા જાણે છે અને એ તમારા માટે બીજી ભાષા છે. તમે વિજ્ઞાન કે વિદ્યાના ક્ષેત્રમાં કશુંક જાણવા માંગો છો, પણ એ બધી સામગ્રી બીજી ભાષામાં જ ઉપલબ્ધ છે. દેખીતી રીતે આમાંની બધી કે આમાંની કોઈ જરૂરિયાત તમને બીજી ભાષા શીખવા પ્રેરે છે. એટલે કે પરિસ્થિતિને કારણે તમે જે સમાજમાં જીવવા માંગો છો એ સમાજમાં ઊભી થયેલી પરિસ્થિતિને કારણે તમારે બીજી ભાષા શીખવાની જરૂર ઊભી થઈ છે. એ જરૂર કે

ગરજની તીવ્રતા તમને બીજી ભાષા શીખવા માટે દબાણ કરે છે, પ્રેરે છે. એની માત્રા જેટલી વધુ એટલી તમારે માટે બીજી ભાષા આત્મસાત્ થવાની શક્યતા વધુ. પ્રથમ ભાષા શીખવા માટેનું જે સામાજિક દબાણ હતું (સામાજિક થવા માટેનું, સમાજના સભ્ય થવા માટેનું), તેના પ્રમાણમાં આમાંનું કોઈ પણ દબાણ દેખીતી રીતે જ ઓછી તીવ્રતા ધરાવતું હોય છે.

માનસિક પરિબળો

ભાષા શીખવા માટેનાં સામાજિક પરિબળો જેવો જ અગત્યનો ભાગ માનસિક પરિબળો પણ ભજવે છે. પ્રથમ ભાષા અને બીજી ભાષા જ નહીં, પરંતુ કશુંય શીખવવામાં આ પરિબળો લગભગ સરખો અગત્યનો ભાગ ભજવે છે. આ પરિબળોમાં ઉંમર, પ્રેરણા, બુદ્ધિનો આંક અને માનસિક શક્તિ (જેમાં ગ્રહણશક્તિ. યાદશક્તિ વગેરેનો સમાવેશ થાય) અગત્યનાં પરિબળો છે. ભાષા શીખવા માટેની તૈયારી અને જે ભાષા પોતે શીખે છે, તે તરફનું તેનું વલણ પ્રમાણમાં ગૌણ છતાં નોંધપાત્ર માનસિક પરિબળો ગણાય.

ઉંમર

પ્રથમ ભાષા શીખવા માટે તો નાનપણ એ ઉત્તમ ઉંમર હોય છે. બીજી ભાષા કઈ ઉંમરે શીખવાની શરૂ કરવી જોઈએ એ પ્રશ્ન અસ્થાને છે કારણ કે બીજી ભાષા શીખવા માટેની જરૂરિયાત ઊભી ન થાય અથવા તો જરૂર ઊભી કરવામાં ન આવે ત્યાં સુધી બીજી ભાષા શીખવાની માથાકૂટમાં કોઈ પડતું નથી. આમ છતાં વડીલો જાણે છે કે અમુક ભાષાની જરૂર પોતાના બાળકને અમુક સમયે પડશે. એટલે નાનપણ એ ભાષા શીખવા માટેનો ઉત્તમ સમય છે એમ માનીને નાનપણથી બાળકોને અમુક ભાષાઓ બીજી ભાષાઓ તરીકે શીખવવામાં આવે છે. ગુજરાતમાં અંગ્રેજીનું કે હિન્દીનું બીજી ભાષા તરીકેનું શિક્ષણ એ આનું ઉદાહરણ છે. જે ગુજરાતી બાળકો અંગ્રેજી કે હિંદી શીખે છે એમને માટે અંગ્રેજી કે હિંદી ભાષાનો ઉપયોગ કરવાની તાતી જરૂર તે સમયે ઊભી થઈ હોતી નથી. જો બાળક આગળ ભણે અને એન્જિનિયરિંગ, મેડિકલ, કાયદો કે એવી કોઈ વિદ્યાશાખામાં આગળ ભણવા ઇચ્છે તો તેને અંગ્રેજીની જરૂર ઊભી થાય છે. બાળકને આવી જરૂર પડશે જ એવી મહત્વાકાંક્ષાથી પ્રેરાઈને બાળકને અંગ્રેજી ભણાવવામાં આવે છે.

એક સાથે બે કે ત્રણ ભાષાઓ બાળકને નાનપણથી જ ભણાવવાના પ્રયોગો થયા છે. મોટા ભાગનાં બાળકો મોટે ભાગે એ બે કે ત્રણમાંથી એક જ ભાષામાં પ્રભુત્વ ધરાવતાં હોય છે, એવું અવલોકન મળ્યું છે અને અન્ય ભાષાઓમાં વ્યવહાર કરી શકવા છતાં એમાંની એકને જ મોટા ભાગના ભાષા વ્યવહારમાં પસંદ કરતાં

હોય છે. જૂજ બાળકો એકસાથે બે કે તેથી વધુ ભાષાઓને એકસરખા પ્રભુત્વથી ઉપયોગમાં લેતાં અવલોકાયાં છે અને સામે છેડે એક સાથે એકથી વધુ ભાષા શીખેલાં કેટલાંક બાળકો એક પણ ભાષામાં, માત્ર એક જ ભાષાને પ્રથમ ભાષા તરીકે શીખેલાં સરેરાશ બાળકોની સરખામણીમાં, સારું એવું પ્રભુત્વ ધરાવતાં હોતાં નથી એમ નોંધી શકાયું છે. ગુજરાતમાં શરૂથી જ એક સાથે પ્રથમભાષાઓ રૂપે ગુજરાતી/મરાઠી, ગુજરાતી/સિંધી, ગુજરાતી/હિંદી, ગુજરાતી/મારવાડી વગેરે ભાષાઓ શીખતાં અનેક બાળકો મળે એમ છે. આ બધાં બાળકોની તેઓ શીખ્યાં હોય તે ભાષાઓની ક્ષમતાનો પાંચ કે છ વરસનું થાય ત્યારે અભ્યાસ કરવા જેવો છે.

સામાન્ય માન્યતા એવી છે કે એક જ ભાષાનો પ્રથમ ભાષા તરીકે ઉપયોગ કરતું અને એક જ ભાષાને પ્રથમ ભાષા તરીકે શીખેલું બાળક છ–સાત વરસની ઉંમરે તે ભાષા ઉપર લગભગ સંપૂર્ણ પ્રભુત્વ ધરાવે છે. તે પછી તેને બીજી ભાષા શીખવી શકાય. જોકે બને તેટલું નાનપણમાં બીજી ભાષા શીખવવા માટેનો આગ્રહ માત્ર શિક્ષણકારો જ નહીં પરંતુ ચિત્તરચનાના જાણકાર સર્જન ડૉકટરો પણ કરે છે. તેમની મુખ્ય દલીલ એ છે કે ઉંમર વધતાં ચિત્તની ભાષાની ભાતને ગ્રહણ કરવાની અને સ્થિર કરવાની જે શક્તિ છે તે ઘટતી જાય છે. નવ વરસ સુધીની ઉંમરમાં ભાષાશક્તિનું જે કેન્દ્ર ચિત્તમાં હોય છે તે પ્રમાણમાં લીલું હોય છે અને તે પછી સૂકાવા માંડે છે, અથવા તો જડ થવા માંડે છે. આ ઉપરાંત નાનપણમાં અનુકરણ કરવાનો સંકોચ હોતો નથી. પોતાની ભાષાનો અતિપરિચય થયો ન હોવાથી તેની ભયંકર પકડ તેના વ્યક્તિત્વ ઉપર હોતી નથી, અને સૌથી વધુ અગત્યનું તો નાનપણ એ કોઈ પણ વસ્તુને શીખવા માટેની ઉત્તમ ઉંમર મનાય છે.

આને સામે છેડે એમ પણ દલીલ કરવામાં આવે છે કે લગભગ એકવીસ વરસની ઉંમર સુધી અને કેટલાક કિસ્સાઓમાં તો મોટી ઉંમર સુધી ચિત્તની શક્તિઓમાં કોઈ હ્રાસ થતો નોંધવામાં આવતો નથી. મોટી ઉંમરે જે કંઈ શિખાય છે તે વધુ ચોક્કસ હોય છે, કારણ કે શીખનારનો ઇરાદો સ્પષ્ટ હોય છે. વળી મોટી ઉંમરે જે કંઈ શિખાય છે તે સમજી સમજીને શિખાતું હોવાથી શ્રમ અને સમયનો ઘણો ઓછો વ્યય થાય છે.

ગમે તેમ, બીજી ભાષા કઈ ઉંમરે શીખવવી જોઈએ તે જે તે બાળકોની સામાજિક, રાષ્ટ્રીય, વિદ્યાકીય પરિસ્થિતિ ઉપર આધારિત હોય છે. જે બાળકોની પ્રથમ ભાષા લિપિબદ્ધ જ ન થઈ હોય તેમને પાંચમા વરસથી, પ્રાથમિક શાળાના પહેલા જ વરસથી, કેળવણીના માધ્યમ તરીકે ઉપયોગમાં લેવા માટે બીજી ભાષા

પ્રકરણ ૩

ભાષાવિજ્ઞાન અને ભાષાશિક્ષણ

પ્રાસ્તાવિક

જોકે એવી જોરદાર દલીલ કરવામાં આવે છે કે ભાષાવિજ્ઞાન ન ભણેલો શાળાનો શિક્ષક આંતરસૂઝ અને અનુભવથી સારામાં સારો ભાષાશિક્ષક સિદ્ધ થઈ શકે છે. છતાં જ્યારે આજે ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસનું મહત્ત્વ આખા જગતમાં સ્વીકારાવા માંડ્યું છે ત્યારે ભાષાવિજ્ઞાનના સંદર્ભમાં તેના રૅલેવન્સની વિગતો જોવી જોઈએ.

કોઈપણ અભ્યાસવિષયનો વિનિયોગ કરવામાં આવે ત્યારે તે અભ્યાસ ચરિતાર્થ બને. બીજે છેડેથી કહીએ તો કોઈ પણ અભ્યાસવિષય વ્યવહારમાં કેટલો ઉપયોગી થઈ શકે એમ છે તેના ઉપરથી તે અભ્યાસનું સમાજમાં મહત્ત્વ નક્કી થઈ શકે.

ભાષાનો અભ્યાસ કરનારા ભાષાની પ્રકૃતિ/સ્વરૂપ અને ભાષાની કામગીરીની તપાસને કેન્દ્રમાં રાખે છે. ભાષાના સ્વરૂપ અને કામગીરીનું અવલોકન, પૃથક્કરણ અને વર્ણન માનવસમાજમાં કઈ કઈ રીતે કયાં કયાં ક્ષેત્રોમાં ઉપયોગી થાય છે તે જાણવું રસપ્રદ થઈ શકે તેમ છે.

ઓછામાં ઓછું વેદકાળના સમયથી પૂર્વમાં અને ઓછામાં ઓછું એરિસ્ટોટલના સમયથી પશ્ચિમમાં ભાષાનો અભ્યાસ નિષ્ઠાપૂર્વક, ખંતથી, ઝીણવટથી થતો હતો અને કેટલાક વિદ્વાનોએ પોતાનું આખુંય આયખું એ અભ્યાસમાં ખરચી નાખ્યું હતું તેવી માહિતી મળે છે. દેખીતી રીતે માત્ર વિષય તરીકે જ ભાષામાં રસ પડવાને કારણે પણ ભાષાનો એવો આયખાભરનો અભ્યાસ કરનારા વિરલાઓ અસ્તિત્વમાં હતા એમ ન માનવાને કંઈ કારણ નથી. છતાં એ સમયે પણ તત્ત્વજ્ઞાન, તર્ક અને ભાષાશિક્ષણના પ્રશ્નો સમજવામાં ભાષાનો અભ્યાસ ઉપયોગી થતો હતો તેવો ઇતિહાસ છે.

આમ તો તત્ત્વજ્ઞાન, મનોવિજ્ઞાન, રાજકારણ, તર્ક, સમાજશાસ્ત્ર જેવા ઘણા વિષયોને પોતાની સમસ્યાઓનું સમાધાન ભાષાના અભ્યાસમાં મળી રહે છે. એ જાણીતું છે. પરંતુ ભાષાશિક્ષણ આ બધાં કરતાં ભાષાના અભ્યાસ સાથે સીધું અને

સૌમાં નજીકથી સંકળાયેલું છે. કારણ સ્પષ્ટ છે. અન્ય સમાજવિદ્યાઓને માટે ભાષાનો અભ્યાસ એ પોતાના પ્રશ્નો ઉકેલવા માટેનું સાધન છે, જ્યારે ભાષાશિક્ષણમાં અને ખાસ કરીને બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં તો ભાષાનો અભ્યાસ એ એક રીતે તેનું સાધ્ય હોય છે.

બીજી ભાષામાં શિક્ષક

સામાન્ય રીતે બીજી ભાષાનું શિક્ષણ અનૌપચારિક રીતે ભાગ્યે જ થતું હોય છે. આપણે જોયું તેમ પ્રથમ ભાષાનું શિક્ષણ કુટુંબ, સમાજ અને એમ અનૌપચારિકતા સાથે જોડાયેલું છે, પણ બીજી ભાષાનું શિક્ષણ વર્ગ, શિક્ષક અને એમ ઔપચારિકતા સાથે જોડાયેલું છે. એટલે કે સામાન્ય રીતે બીજી ભાષા કોઈક શિક્ષક સભાન રીતે શીખવે છે અથવા તો બીજી ભાષા કોઈ શિક્ષકે શીખવવાની છે.

શિક્ષકના ગુણો

કોઈ પણ વિષય શીખવવા માટે શીખવનારને પક્ષે ત્રણ મહત્ત્વના ગુણોની આવશ્યકતા રહે છે. પહેલી બાબત છે શીખવનારની બુદ્ધિશક્તિ અથવા માનસિક શક્તિ; બીજી બાબત છે ઉત્સાહ જેના ઉપર તેની ધીરજ અને ખંત બન્ને ગુણોનો આધાર હોય છે; અને ત્રીજી સૌથી અગત્યની બાબત છે, તે જે વિષય શીખવવા માગે છે તે વિષય માટેની તેની સજ્જતા. એટલે કે પોતે જે વિષય શીખવવા માંગે છે તેની સ્પષ્ટતા તેના ચિત્તમાં ન હોય અથવા એ વિષય કઈ રીતે શીખવવાથી સામી વ્યક્તિને એ સરળતાથી આવડી જશે એની જાણ એને ન હોય તો એવી સજ્જતાને અભાવે એ જે કંઈ શીખવવા માંગે છે એમાં સફળ થઈ શકે નહીં.

ભાષાશિક્ષકની સજ્જતા

વિષયની સજ્જતામાં બે બાબતોનો આપણે સમાવેશ કર્યો : પ્રથમ બાબત છે પોતાને એ વિષય બરાબર આવડવો જોઈએ. બીજી બાબત છે એ વિષયને શીખનારની વય, બુદ્ધિમત્તા, વિષય શીખવવાની તેની જરૂર, ઉછેરની પશ્ચાદ્‌ભૂમિકા વગેરેને ધ્યાનમાં રાખીને એ વિષય કઈ રીતે શીખવવામાં આવે તો પોતે શીખવેલું પરિણામદાયી બને તેની તેને જાણ હોવી જોઈએ.

ભાષાશિક્ષકને ભાષા શીખવવાની છે. પહેલી બાબત તો છે પોતે જે ભાષા શીખવવાનો છે એ ભાષા એને ઠીક ઠીક કહી શકાય એ કક્ષાએ આવડતી હોવી જોઈએ. લગભગ તળભાષકને આવડે એ કક્ષાની. માની લો કે શિક્ષક

તળભાષક જ છે. ઉદાહરણ લઈએ તો અંગ્રેજી ભાષા શીખવવા એક અંગ્રેજ મહાશયને જ શિક્ષક તરીકે નીમવામાં આવ્યા છે. એમની બુદ્ધિમત્તા અને ઉત્સાહ વિષે કોઈ શંકા નથી. પરંતુ તેઓને એ ખબર નથી કે પોતે જે બાળકોને અંગ્રેજી શીખવવા માગે છે તે બાળકોની પ્રથમ ભાષા કઈ છે? આ બાળકોની સામાજિક-આર્થિક પશ્ચાદ્ભૂમિકા કઈ છે? એ બાળકો શા માટે અંગ્રેજી શીખવા માંગે છે? અલબત્ત એ જોઈ શકે છે કે એમની વય દસેક વર્ષની છે. હવે એ લોન્ગમેન્સ લેંગ્વેજ લાયબ્રેરીની કોઈ શ્રેણીમાં પ્રકાશિત થયેલી અંગ્રેજીની પ્રાઇમરી રીડરની મદદથી એ બાળકોને અંગ્રેજી ભાષા શીખવવાની શરૂ કરી દે તો એ કેટલે અંશે પરિણામદાયી બને? અંગ્રેજી શીખવવાનો એ અંગ્રેજ શિક્ષકનો પ્રયત્ન કેટલે અંશે સફળ થાય?

આવા શિક્ષકની સરખામણી કરવી હોય તો ક્રિકેટના કોઈ ઉત્તમ ખેલાડી સાથે કરી શકાય. વરસોથી ક્રિકેટ રમવાને કારણે અને કોઈ આંતરિક પ્રતિભાને કારણે કોઈ વ્યક્તિ સરસ રીતે ક્રિકેટ રમી જાણે છે. એ સારામાં સારો ક્રિકેટર છે માટે એને ક્રિકેટના કોચ તરીકે નીમવામાં આવે તો મેદાન ઉપર ખેલાડીઓને તાલીમ આપતી વખતે એ કઈ રીતે તાલીમ આપશે? અલબત્ત, એ જાણે છે કે આ રીતે દડો આવે ત્યારે હું આ રીતે પોઝિશન લઈને આ રીતે બેટ ફેરવું છું અને દડો બાઉન્ડરી ઉપર પહોંચી જાય છે. પણ જો એને આ આખી પ્રક્રિયા ચોકસાઈથી વર્ણવતાં નહીં આવડે અને એ રીતે સમજાવતાં નહીં આવડે તો માત્ર નિદર્શનથી એ ભાગ્યે જ તાલીમ આપી શકે.

શિક્ષક પોતાનો વિષય સંપૂર્ણપણે જાણે છે, પણ તે અસરકારક શીખવવા શું કરવું તે જાણતો નથી એવા શિક્ષકની સરખામણી સારા ડ્રાઈવર સાથે પણ કરી શકાય. આંતરિક સૂઝથી અને વર્ષો સુધી મોટર ચલાવવાના અભ્યાસને કારણે એક વ્યક્તિ સારામાં સારો ડ્રાઇવર થઈ ગયો છે. કોઈ તાલીમાર્થીને તેણે મોટર ચલાવતાં શીખવવાનું હોય તો તે શું કરશે? એ એમ કહે કે જો ભાઈ, મારી બાજુમાં બેસ. હું મોટર કેવી કુશળતાથી ચલાવું છું તે જોયા કર. થોડા સમય સુધી એ રીતે જોવાથી તને મોટર ચલાવતાં આવડી જશે, તો તાલીમાર્થીને કેટલું આવડશે અને ક્યારે આવડશે એ શંકાસ્પદ બની રહે. ડ્રાઇવિંગ પોતાને આવડવું અને એ ડ્રાઇવિંગ કોઈને શીખવવું એ બન્ને જુદી જુદી બાબત છે તે આટલા ઉપરથી સ્પષ્ટ થયું હશે. અલબત્ત, શીખવવા માટે આવડવું એ જરૂરી છે, પણ એટલું જ માત્ર પૂરતું નથી એ સમજવું ઘટે.

એટલે કે કોઈપણ વિષય શીખવવા માટે તે વિષયનું પૂરતું જ્ઞાન હોય એટલું જ પૂરતું નથી, પરંતુ તે શીખવવા માટે પોતે કઈ પદ્ધતિ અજમાવશે, કેવી રીતે અજમાવશે, કેવા–કેટલા તબક્કાઓમાં શીખવશે વગેરે બાબતોની જાણ પણ શીખવનારને હોવી જોઈએ. આ જાણ ઘણાને આંતરસૂઝથી અને લાંબા અનુભવથી થતી હોય છે. પરંતુ તેથી આવી જાણ મેળવવા માટે તાલીમ લેવાની વાતને નકારી શકાય નહીં. તાલીમથી આંતરસૂઝ કેળવાય છે એ સ્વીકૃત બાબત છે.

ભાષાશિક્ષકની તાલીમ

જોકે પ્રશ્ન કરી શકાય કે આપવામાં આવેલા અભ્યાસક્રમ પ્રમાણે અને નિયત કરેલા પાઠ્યપુસ્તકની મદદથી જ શિક્ષકે તો જે તે વિષય શીખવવાનો છે, તો પછી વિષયને કઈ પદ્ધતિથી, કઈ રીતે, કયા તબક્કાઓમાં શીખવવાનો છે તે નક્કી કરવાનું શિક્ષકના હાથમાં રહે છે જ કયાં? અને જો એમ હોય તો તેને માટેની તાલીમ આપવાનો કે લેવાનો અર્થ પણ શું?

અલબત્ત, પાઠ્યપુસ્તકો અને અભ્યાસક્રમો નિયત કરેલાં હોવાથી શિક્ષકોના હાથ બંધાયેલા લાગે છે, પરંતુ ખરેખર તો નિયત કરેલા અભ્યાસક્રમો અને પાઠ્યપુસ્તકો તો શિક્ષકને માર્ગદર્શક થનારી સહાયક સામગ્રી છે. એણે જે શીખવવાનું છે તેની એક માર્ગદર્શક રૂપરેખા નિયત અભ્યાસક્રમો અને પાઠ્યપુસ્તકો આપે છે. પછી તો પોતાના વિદ્યાર્થીઓની માનસિક શક્તિ, સામાજિક-આર્થિક પૃષ્ઠભૂમિ અને એ રીતે એમની ઉંમર, એમની જરૂર અને સૌથી વધુ તો વાતાવરણને અનુલક્ષીને પોતાની રીતે આખું આયોજન શિક્ષકે જ કરવાનું છે.

વળી, અન્ય વિષય શીખવતા શિક્ષકો અને ભાષા શીખવતા શિક્ષકોની તાલીમ જુદા પ્રકારની હોવી ઘટે. અન્ય વિષય શીખવનાર શિક્ષકને તો જે વિષય શીખવવાનો છે તે ભાષાની મદદથી ભાષામાં શીખવવાનો છે, જ્યારે ભાષાશિક્ષક માટે ભાષા શીખવવી અને ભાષા વિષે શીખવવું એ બે વચ્ચે કઈ રીતે મેળ બેસાડવો એ મોટા મૂંઝવણનો પ્રશ્ન હોય છે. ભાષા શીખવવી એ દેખીતી રીતે ભાષા વિશે શીખવવાથી ભિન્ન બાબત છે. એટલું જ નહીં, ભાષાની મદદથી જ અથવા તો કોઈ ભાષામાં જ તેણે ભાષા શીખવવાની છે. એણે ભાષા શીખવવા માટેની ભાષા શોધી કાઢવાની હોય છે. ખાસ કરીને બીજી ભાષા ભણાવતો હોય ત્યારે બીજી ભાષા ભણાવવામાં વિદ્યાર્થીની પ્રથમ ભાષાનો ઉપયોગ તેણે કરવો પડશે. એ ઉપયોગ કઈ કક્ષાએ કેટલી માત્રામાં કેવી રીતે કરવો એ વિદ્યાર્થીઓની ગુણવત્તા નજર સામે રાખીને નક્કી કરવાની જવાબદારી શિક્ષકની છે. આ

જવાબદારી અદા કરવા માટે ભાષાશિક્ષકને વિશિષ્ટ તાલીમ આપવી પડે અને એ તાલીમ ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસની મદદથી અથવા તો ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસ દ્વારા આપી શકાય એમ છે તે જણાયું છે.

ભાષા વિશે શીખવવાની તાલીમ

વિદ્યાર્થીઓ માટે જે બીજી ભાષા છે તે શીખવનારો ભાષાશિક્ષક તળભાષક હોવાથી અથવા તળભાષક ન હોય તોય પ્રયત્ન અને અભ્યાસથી તળભાષક જેટલી જ ક્ષમતાથી પોતે જે ભાષા શીખવવા માગે છે તે જાણે છે, એમ આપણે ધારી લીધું છે. એટલે કે વિષયની સામગ્રી (content) ઉપર તેનું પ્રભુત્વ છે એમ સ્વીકારીને આપણે ચાલીએ છીએ.

પરંતુ એક અગત્યની બાબત નોંધ્યા વિના આગળ વધી શકાય તેમ નથી. જ્યારે શીખવવાનો પ્રશ્ન હોય ત્યારે ભૂગોળ કે ઇતિહાસની સામગ્રી ઉપર પ્રભુત્વ હોવું અને ભાષાની સામગ્રી પર પ્રભુત્વ હોવું ભિન્ન બાબતો છે. ભૂગોળની કે એવા કોઈ ભાષા સિવાયના વિષયની સામગ્રીથી પૂર્ણ પરિચિત હોવાનો અર્થ એ થાય કે હવે શિક્ષકે એ સામગ્રી કઈ રીતે, કેટલા અને કેવા તબક્કાઓમાં વર્ગમાં રજૂ કરવાની છે એની જ તાલીમ આપવાની બાકી રહી. જ્યારે ભાષાની સામગ્રીથી પૂર્ણ પરિચિત હોવું એ બાબતનાં બે પાસાં છે. એક તો ભાષાની સામગ્રીનો અનાયાસ, લગભગ એક ટેવની જેમ યંત્રવત્ ઉપયોગ કરવો એ બાબતને પણ ભાષાની સામગ્રીનો પૂર્ણ પરિચય હોવો એ અર્થમાં સમાવી શકાય. પરંતુ એ સામગ્રીનો આ કક્ષાએ પરિચય હોય તેટલું ભાષાશિક્ષક માટે પૂરતું નથી. એ ભાષાસામગ્રીનો પોતે અનાયાસ લગભગ એક ટેવની રીતે યંત્રવત્ ઉપયોગ કઈ રીતે અથવા કયા કારણે કરે છે તેની માહિતી પણ તેને હોવી જોઈએ. એટલે કે એ સામગ્રીના આવા વપરાશની પાછળ કયા નિયમો, કઈ વ્યવસ્થા, કયું વ્યાકરણ રહેલું છે તેનો પણ તેને પરિચય હોવો જોઈએ. કારણ દેખીતું છે. એ જ્યારે પોતે જાણે છે તે ભાષાસામગ્રીથી વિદ્યાર્થીઓને પરિચિત કરતો જશે ત્યારે એ હમેશાં સીધી રીતે પેલા વિષયો ભણાવશે એમ નહીં પણ વિદ્યાર્થીઓ પોતે જેનાથી પરિચિત થાય છે તે ભાષાસામગ્રીમાંથી એ સામગ્રીના વપરાશના નિયમોથી આપોઆપ પરિચિત થતા રહે એની એ સતત કાળજી રાખશે; અને એ રીતે ભાષાસામગ્રીથી જ નહીં પણ એના વપરાશના નિયમોથી પણ વિદ્યાર્થીઓને પરિચિત કરશે.

અહીં એક વાતની સ્પષ્ટતા કરી લેવી જોઈએ. ભાષાસામગ્રીના નિયમોનો પરિચય શિક્ષકને જે રીતે થયો છે તેના ઉપર તે એ નિયમોને કઈ રીતે શીખવશે એનો આધાર રહે એ દેખીતું છે.

પાણિનિના સમયમાં અથવા તો એરિસ્ટોટલના સમયમાં પણ ભાષાસામગ્રીના વપરાશની પાછળ કામ કરતા નિયમોને વર્ણવવામાં આવ્યાની માહિતી આપણી પાસે છે. ભાષાસામગ્રીના વપરાશની પાછળ કામ કરતા નિયમોના વર્ણનની મુખ્ય ત્રણ રીતો શિક્ષક અજમાવી શકે અને એ રીતે પોતાના વિદ્યાર્થીઓને એ નિયમોનો પરિચય કરાવીને ભાષા વિશે શીખવી શકે જે એમને ભાષા શીખવામાં ઉપયોગી થાય.

આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ

પરંપરાપ્રાપ્ત વ્યાકરણોમાંથી ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમો જે શિક્ષક શીખ્યો છે તે સામાન્ય રીતે વર્ગમાં આ ભાષામાં આ સામગ્રી આ રીતે વપરાય છે અને આ રીતે વપરાતી નથી, એમ શીખવશે. એટલે કે તે પોતાના વિદ્યાર્થીઓને સતત 'આમ ન લખાય, ભાષાનો ઉપયોગ આ રીતે ન થાય' એવા આદેશો આપશે. ગુજરાતી બાળકોને અંગ્રેજી શીખવતા અંગ્રેજ મહાશય અથવા તો અંગ્રેજ મહાશય જેટલું જ લગભગ અંગ્રેજી જાણતા કોઈ શિક્ષક વિદ્યાર્થીઓને વારે વારે ટપારવાના : They goes ન બોલાય, He go ન બોલાય, This is a orange નહીં પણ This is an orange એમ બોલવું જોઈએ. I bringed two pens એમ જો કોઈ વિદ્યાર્થી બોલશે કે મોટે ભાગે લખશે તો તરત તેને સુધારવાના. bringનું ભૂતકાળ bringed નહીં પરંતુ brought થાય, પાંચ વખત સુધારો—આ સુધારણાની પ્રક્રિયા એટલી તો જોરદાર હોય છે કે ભાષાશિક્ષણનું એ કેન્દ્રવર્તી ધ્યેય જ જાણે કે બની જાય છે. બીજી ભાષા શીખવતી વખતે તેનું વ્યાકરણ શીખવવું કેટલેક અંશે જરૂરી છે એ સ્વીકાર્ય છે. કારણ કે બીજી ભાષા શીખતો વિદ્યાર્થી હવે બાળક મટીને કિશોર બન્યો હોય છે, અને પદાર્થને, બાબતને, ઘટનાને સમજવાની એની શક્તિ ઘણી વિકસી હોય છે એ હિસાબે ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમો તેને સમજાવવાની કોશિશ કરવી ઘણી જરૂરી છે. પરંતુ તે નિયમો કેવી રીતે સમજાવવા તે અગત્યની બાબત છે.

એ તો સ્પષ્ટ છે કે બીજી ભાષા શીખતા વિદ્યાર્થીને બીજી ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમો પરંપરાપ્રાપ્ત વ્યાકરણને આધારે શીખવવાનો પ્રયત્ન સાચી દિશાનો નથી. આનાં કારણો સ્પષ્ટ છે. મોટા ભાગનાં પરંપરાપ્રાપ્ત વ્યાકરણો (અંગ્રેજી વ્યાકરણો સુધ્ધાં) ભાષાની સામગ્રી કઈ રીતે વપરાય છે તેના અધૂરા, અસ્પષ્ટ અને ગૂંચવણમાં નાખનારા નિયમો આપે છે. ખરેખરા વાસ્તવિક જીવનમાં જે તે ભાષાની સામગ્રી કેવી રીતે વપરાય છે તેનું વર્ણન કરવાને બદલે એ સામગ્રી કેવી રીતે વાપરવી જોઈએ તેના આદેશો આવાં વ્યાકરણોમાં જોવા મળે છે. આ

ઉપરાંત પરિભાષાની અસ્પષ્ટતાઓ, અસ્પષ્ટ અને ગૂંચવણભર્યાં વ્યાકરણીવિભાગો અને સૌથી વધુ તો એ બધાની ગોળગોળ રજૂઆત જાણીતાં અંગ્રેજી વ્યાકરણોમાંથી પણ ટાંકી શકાય છે. (જુઓ Halliday, pp. 158 to 166.) ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમોનું વર્ણન આવાં વ્યાકરણોમાં ભાષાના શુદ્ધ–અશુદ્ધ અથવા સાચા-ખોટા વપરાશની પરિભાષામાં થયું હોવાથી એ વર્ણન મૂલ્ય–નિર્દેશક બની રહે છે. આ કારણે વ્યાકરણ ભાષાની સામગ્રીના વાસ્તવિક વપરાશનો તાદૃશ ખ્યાલ આપે છે તેમ સમજાવવાને બદલે વ્યાકરણ એટલે શુદ્ધ ભાષા કઈ રીતે વપરાય છે તેનો ખ્યાલ આપતું શાસ્ત્ર એવી માન્યતા બંધાય છે. શુદ્ધ–અશુદ્ધ ભાષા વપરાશ દેખીતી રીતે સાપેક્ષ હોવાથી ભાષા શીખનારો વિદ્યાર્થી એક વ્યાકરણમાં જેને શુદ્ધ વપરાશ ગણ્યો હોય તેવા વાક્યને બીજા વ્યાકરણમાં અશુદ્ધ વપરાશ તરીકે વાંચે છે અને ગૂંચવાડામાં પડે છે. (જુઓ Halliday–p. 164)

આ બધું જોતાં આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ વિદ્યાર્થીને ભાષા વિષે શીખવતાં શીખવતાં લઘુતાગ્રંથિ અને નીરસતાને જન્મ આપનારું થાય છે.

વર્ણનાત્મક ભાષાશિક્ષણ

પણ આનો અર્થ એ નથી કે ભાષાશિક્ષણમાં વ્યાકરણને જરા પણ સ્થાન નથી. વ્યાકરણ ભાષાશિક્ષણમાં કેવી રીતે પ્રવેશે છે તેના ઉપરથી વ્યાકરણના શિક્ષણનું ભાષાશિક્ષણમાં મહત્ત્વ આંકી શકાય. એક રીતે ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસનું અંતિમ અને મુખ્ય ધ્યેય ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમોનું બને એટલી ચોકસાઈથી, સરળતાથી, ઝીણવટપૂર્વક અને વિગતથી વર્ણન કરવાનું છે. આવું વર્ણન દેખીતી રીતે ઘણી સંકુલ સૈદ્ધાન્તિક ભૂમિકા ઉપર આધારિત હોઈ આ વર્ણનને 'વ્યાકરણ' એવું નામ આપવું હોય તો આપી શકાય.

આવું સ્પષ્ટ, ઝીણવટભર્યું અને તેથી સમજવું સરળ વર્ણન ભાષાશિક્ષણમાં ઘણું ઉપયોગી થઈ શકે. અંગ્રેજી શીખતા ગુજરાતી કિશોર (હવે એ બાળક મટીને પ્રશ્નો પૂછતો, કાર્યકારણના સંબંધો શોધતો કિશોર બન્યો છે તેથી)ને ક્યારેક તો પ્રશ્ન થવાનો જ કે put=પુટ પરંતુ but=બટ કેમ, બુટ કેમ નહીં? અથવા તો work, talk, laugh વગેરેને 'ed' લગાડવાથી worked, talked, laughed જેવાં ભૂતકાળ દર્શાવનારાં ક્રિયાપદો બને છે પરંતુ 'sing'ને 'ed' નથી લાગતો, putને ed નથી લાગતો, bringને ed નથી લાગતો, પરંતુ sang, put, brought જેવાં ભૂતકાળ દર્શાવનારાં ક્રિયાપદો છે તેનું શું કારણ? ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસીએ આ બધાંની પાછળ નિયમોની જે ભાત કામ કરે છે તેનું વર્ણન કર્યું હોય છે એટલે એ નિયમો પેલા પ્રશ્ન કરતા કિશોરને સમજાવી શકાય. Sing જેવા Ringનું

પણ ભૂતકાળદર્શક રૂપ sangની જેમ rang છે અને bring જેવા buy ક્રિયાપદનું ભૂતકાળદર્શક રૂપ broughtની જેમ bought છે તે દર્શાવી એ નિયમો કેવા જુદી જુદી રીતે પ્રવર્તે છે તે સમજાવી શકાય. ભાષામાં આવી અનિયમિતતા ઘણી ઓછી હોય છે અને ભાતનું સમતુલન વધારે જોવા મળે છે એવું સમજાવવાથી કિશોરને ધરપત થશે કે વ્યવસ્થા હશે, ચોક્કસ ભાત હશે, તો તો એ ભાષાને જરૂર આત્મસાત્ કરી શકશે.

શિક્ષક વર્ગમાં ભાષા શીખવતી વખતે જ્યારે એમ કહે છે કે આ વાક્યનું નકારાત્મક વાક્ય આ રીતે થાય છે અથવા આ પ્રકારનાં ક્રિયાપદોનાં ભૂતકાળનાં રૂપ આ રીતે થાય છે ત્યારે એ એના ભાષાવિજ્ઞાનના જ્ઞાનનો વિનિયોગ કરે છે તેમ કહી શકાય. એટલે કે ભાષાશિક્ષકે ભાષાવિજ્ઞાનની તાલીમ લેવાની છે તેનો અર્થ એટલો જ કે ભાષાવિજ્ઞાને ભાષાનું ચોકસાઈપૂર્વક, ઝીણવટભર્યું અને તેથી સમજવું સરળ એવું જે વર્ણન કર્યું હોય છે એનો અભ્યાસ તેણે કરવો જોઈએ. ભાષાનું વર્ણન એ ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ વિષય છે અને એ ભાષાનું વર્ણન ભાષાશિક્ષકને વર્ગમાં ઉપયોગી થતું હોઈ દેખીતી રીતે ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ ભાષાશિક્ષકે કરવો પડે. એટલું જ નહીં ભાષાશિક્ષણ એ મૂળભૂત રીતે અથવા તો પ્રાથમિક રૂપે સાંભળવું અને બોલવું એ બે કૌશલ્યોનું અને દ્વૈતીયિક રીતે અથવા ગૌણ રૂપે વાંચવું અને લખવું એ બે કૌશલ્યોનું શિક્ષણ છે એ સ્વીકૃત હકીકત જોતાં ભાષાને ચોકસાઈથી સંભળાવવા અને બોલાવવામાં ઉચ્ચારણશાસ્ત્રના અભ્યાસનો વિનિયોગ પણ શિક્ષકે વર્ગમાં કરવો પડવાનો. 'ગોળ' માંના 'ગો'ને બોલતી વખતે 'મોં હજુ પહોળું કરો' એમ કહેતો શિક્ષક તેના વ્યાકરણશાસ્ત્રના જ્ઞાનનો વિનિયોગ કરે છે તે સ્પષ્ટ છે.

આમ વર્ણનાત્મક ભાષાશિક્ષણ માટેની સામગ્રી પૂરી પાડવાનું કામ ભાષાવિજ્ઞાનનું છે. ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ શિક્ષકને ભાષાશિક્ષણની કોઈ પદ્ધતિની સીધી તાલીમ આપવાનું કામ નથી કરતો. શિક્ષકે વર્ગમાં ભાષા કેવી રીતે શીખવવી, કયા તબક્કાઓમાં શીખવવી તે નક્કી કરવાનું કામ શિક્ષકનું છે, અથવા અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ અને પાઠ્યપુસ્તક રચનારાઓનું છે. પરંતુ ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ એ માટેની મૂળભૂત સામગ્રી પૂરી પાડે છે.

પરિણામદાયી ભાષાશિક્ષણ

ભાષાશિક્ષણના અભ્યાસમાંથી પ્રાપ્ત થયેલું, ભાષાના સ્વરૂપ અને કામગીરીનું વર્ણન શિક્ષકને વર્ગમાં ઉપયોગી થાય છે, એટલું જ નહિ, ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસને

કારણે પ્રાપ્ત થયેલા ભાષા વિષેના કેટલાક સ્પષ્ટ ખ્યાલો પણ તેના ભાષાશિક્ષણને પરિણામદાયી અથવા ફળદાયી બનાવે છે. ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસને કારણે શિક્ષક જાણી શક્યો હોય છે કે ભાષા શીખવવી એટલે ભાષાનાં જુદાં જુદાં કૌશલ્યો શીખવવાં. આ કૌશલ્યો એક ભાત તરીકે ચિત્તમાં સ્થિર કરવાની, ચિત્તસ્થ કરવાની પ્રક્રિયા એ ભાષાશિક્ષણની પ્રક્રિયા છે એવું જાણતો શિક્ષક વિદ્યાર્થીને એવી રીતે ભાષા શીખવે છે કે જેથી વિદ્યાર્થીને આ બધાં કૌશલ્યોની ભાત અને સામગ્રી એવી રીતે આત્મસાત્ થાય છે કે જેથી તે તળભાષકની માફક પરિસ્થિતિ અનુસાર ભાષાનો અનાયાસ, આપોઆપ એક ટેવની જેમ યંત્રવત્ ઉપયોગ કરી શકે છે. ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસમાંથી શિક્ષકને એવું જ્ઞાન લાધ્યું છે કે ભાષાનો કોઈ ઉપયોગ અશુદ્ધ નથી, હલકો નથી, સુધારવાને પાત્ર નથી પરંતુ ભાષાની સામગ્રીનો અમુક રીતનો ઉપયોગ સર્વસ્વીકાર્ય હોય છે અથવા અમુક જ જૂથમાં અમુક જ સંદર્ભ અને પરિસ્થિતિમાં સ્વીકાર્ય હોય છે. અલબત્ત, ભાષાની સામગ્રીના અમુક પ્રકારના પ્રયોગો તળભાષક માટે પરભાષીના અથવા અન્ય ભાષીના બની રહેલા હોય છે.

સરતચૂકો

તળભાષક માટે પરભાષીના અથવા અન્યભાષીના બની રહેલા ભાષાપ્રયોગોનું અનુમાન ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસને કારણે ભાષાશિક્ષક કરી શકવાનો અને એવા પ્રયોગો કેવી સરતચૂકો તરીકે ઓળખાવી શકાય (ભૂલો તરીકે નહીં જ) તેનાથી તે તેના વિદ્યાર્થીઓને જ્ઞાત કરતો જવાનો. ગુજરાતીભાષીઓની 'સંયુક્ત ક્રિયાપદ'ના વપરાશની ખાસ વિશેષતાથી પરિચિત શિક્ષક ગુજરાતી વિદ્યાર્થીઓને અંગ્રેજી શીખવતાં, ગુજરાતી ભાષક પાસેથી એક દિવસ આવા વાક્યના પ્રયોગની અપેક્ષા રાખવાનો જ : I made a telephone અથવા તો I gave him blessings. આવાં અંગ્રેજી વાક્યો સાંભળી ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી એવા અંગ્રેજી ભાષાના શિક્ષકને ભાગ્યે જ આઘાત લાગવાનો. એ જાણે છે કે ગુજરાતીભાષી 'મેં ટેલિફોન કર્યો' અથવા 'મેં તેને આશીર્વાદ આપ્યા' જેવી ઉક્તિઓ વાપરે છે અને એ ઉક્તિને કારણે અંગ્રેજી બોલતી વખતે ગુજરાતી ભાષક I made a telephone કે I gave him blessings જેવી સરતચૂકો કરવાનો જ. ખરેખર તો I bringed એવો પ્રયોગ સાંભળીને શિક્ષક ગૂંચવાવાને બદલે હરખાવાનો, કારણ કે તેણે જે ભાત વિદ્યાર્થીના ચિત્તમાં સ્થિર કરવાનો પ્રયત્ન કર્યો છે તેમાં તે સફળ થયો છે તેની નિશાની. આ સરતચૂક છે. વિદ્યાર્થીએ ed લગાડવા માટેનો જે નિયમ તારવ્યો છે કે નિયમને આત્મસાત્ કર્યો છે. બીજી ભાતની તાલીમ તેણે હવે વિદ્યાર્થીને આપવાની છે. અથવા

તો એક સાથે તેણે એવી રીતે આ આખી ભાતની વ્યવસ્થા શીખવવાની છે કે જેથી વિદ્યાર્થી એની મેળે સમજી લે કે અમુક ઠેકાણે ed ઉમેરવામાં આવે છે; અમુક ઠેકાણે sing-sang, ring-rang, એમ થાય છે; અમુક ઠેકાણે put-put, shut-shut એમનું એમ રહે છે. ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ એની ભાષાની સામગ્રીની ભાત કઈ રીતે વિદ્યાર્થીને સારામાં સારી રીતે આત્મસાત્ કરાવી શકશે, તેની સૂઝમાં ઉમેરો કરશે, એ સૂઝને કેળવશે અને એને બે ભાષાઓની ભાતના સરખાપણા અને ભિન્નતાને સમજતાં, તારવતાં અને એને આધારે શકય સરતચૂકોનું અનુમાન કરીને એ કેવી રીતે ટાળી શકાય એ માટેના માર્ગો સુઝાડશે.

સરતચૂકોનું અનુમાન અને સાવચેતી

ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ એ વસ્તુ તરફ ધ્યાન દોરે છે કે આ જગતની બધી જ ભાષાઓમાં કોઈ ને કોઈ પ્રકારનું સરખાપણું છે એટલે કે ભાષાની જે સામગ્રી અને સામગ્રીના વપરાશની ભાત હોય છે એમાં કેટલુંક વૈશ્વિક હોય છે. વળી સામા પક્ષે એ પણ હકીકત છે કે આ જગતની બધી જ ભાષાઓ કેટલીક બાબતોમાં તદ્દન બેજોડ હોય છે એટલે કે ભાષાની અમુક સામગ્રી અને તેના વપરાશની ભાત જે તે ભાષાની પોતાની આગવી હોય છે જેને કારણે તે અલગ ભાષા બને છે.

હકીકત આમ હોવાને કારણે જ્યારે કોઈ પણ કિશોર, પ્રૌઢ કે વૃદ્ધ બીજી ભાષા શીખે છે ત્યારે એ જે પ્રથમ ભાષા શીખ્યો હોય છે તેના જેવી કે દેખીતી રીતે તેના જેવી લાગતી બીજી ભાષાની સામગ્રી અને સામગ્રીના વપરાશની ભાત તેને બીજી ભાષા શીખવામાં મદદરૂપ થાય અથવા ગેરરસ્તે દોરનારી બનીને આડખીલીરૂપ થવાની. શિક્ષક ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસી હોવાથી પોતાના વિદ્યાર્થીની પ્રથમ ભાષાના વ્યાકરણથી પરિચિત થઈ શકવાનો અને બીજી ભાષાના વ્યાકરણથી પણ તેણે સજ્જ થવું રહ્યું. બન્ને વ્યાકરણની સરખામણીને આધારે એ ગેરરસ્તે દોરનારી દેખીતી સરખી બાબતોને અલગ તારવી શકશે અને પોતાનો વિદ્યાર્થી કઈ જગ્યાએ કેવી રીતે ગેરરસ્તે દોરવાઈને બીજી ભાષાની સામગ્રીનો ઉપયોગ કરવામાં સરતચૂક કરશે તેનું અનુમાન કરીને એ સરતચૂક કેવી રીતે ટાળી શકાય તેની કાળજી રાખી શકશે. આથી જ ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસી તેવો દરેક શિક્ષક જાણે છે કે ગુજરાતીભાષી વિદ્યાર્થીને અંગ્રેજી શીખવવા માટે જે તૈયારી કરી હોય (સામગ્રીઓની પસંદગી, તબક્કાઓ, રીતની) તેવી જ તૈયારી ફ્રેન્ચભાષી વિદ્યાર્થીને અંગ્રેજી શીખવવા માટે ચાલી શકે નહીં. આ જ કારણે લોંગમેન્સ લેંગ્વેજ લાઇબ્રેરીની કોઈ શ્રેણીમાં પ્રકાશિત થયેલી અંગ્રેજીની પ્રાઇમરી રીડર બધા જ પ્રદેશની બધી જ નિશાળોમાં ઉપયોગી થઈ શકે નહીં, એટલું જ નહીં, બધાં

ગુજરાતીભાષી બાળકોને માટે પણ એક જ પ્રકારની અંગ્રેજી રીડર ચાલી શકે નહીં કારણ કે ભાષા શીખવા માટેની દરેકની જરૂર જુદી જુદી હોય છે. ઉપરાંત, સુવિધાઓ, વાતાવરણ, સમયની ફાળવણી એ બધાં પરિબળો જુદાં જુદાં હોય છે. જોકે આનો અર્થ એ તો નહીં જ કે દરેક વિદ્યાર્થી દીઠ જુદી જુદી રીત, જુદો અભિગમ શિક્ષક અપનાવશે. અને એનો અર્થ એ પણ નહીં કે દરેક વિદ્યાર્થી દીઠ જુદો અભ્યાસક્રમ અને જુદું પાઠ્યપુસ્તક રચવું જોઈએ. પરંતુ ઘડાયેલા અભ્યાસક્રમ અને રચાયેલાં પાઠ્યપુસ્તકોમાં, પોતાના વિદ્યાર્થીઓ અનુસાર જરૂરી સુધારાવધારા કરી લેવાની અને એ રીતે પોતાના વિદ્યાર્થીઓ અનુસાર પોતાના ભાષાશિક્ષણનું આયોજન કરી લેવાની તાલીમ એને ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસમાંથી મળી રહે છે.

ભાષાશિક્ષક માટે ભાષાશિક્ષણનો અભ્યાસ અનિવાર્ય ?

ઘણીવાર એવી દલીલ કરવામાં આવે છે કે શિક્ષકને ભાષાવિજ્ઞાનની તાલીમ આપવી અનિવાર્ય નથી. આ તાલીમ સહાયકારક છે, ભાષા શિક્ષણમાં મદદરૂપ છે એમ સ્વીકાર્યા છતાં આવી દલીલનો મુખ્ય સૂર એ હોય છે કે શિક્ષકે પોતે તો શિક્ષણ માટેની સામગ્રી, અભ્યાસક્રમ, પાઠ્યપુસ્તક તૈયાર કરવાનાં હોતાં નથી. તેણે તો મળેલ તૈયાર સામગ્રીને નિયત કરેલા સમયમાં વિદ્યાર્થીઓને શીખવવાની હોય છે. સરખામણી પણ કરવામાં આવે છે કે શિક્ષક તો તૈયાર રસોઈ પીરસનારો છે; રસોઈ તૈયાર કરનારો રસોઇયો નથી.

ઉપરછલ્લી રીતે આ દલીલ ઘણી વજૂદવાળી લાગે છે, પરંતુ શિક્ષણની અને તેમાંયે ભાષાશિક્ષણની પ્રક્રિયાનો ઝીણવટથી વિચાર કરતાં આ દલીલ ટકી શકતી નથી. અલબત્ત, ભાષાશિક્ષણનો અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ અને ભાષાનાં પાઠ્યપુસ્તકો રચનારાઓએ ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કરવો જોઈએ, તેમાં બેમત નથી પરંતુ ભાષાશિક્ષક માટે ભાષાશિક્ષણમાં, ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ સહાયકારક અને મદદરૂપ છે જ અને તેથી આવશ્યક છે. પેલી સરખામણીને આગળ ચલાવવી હોય તો એમ કહી શકાય કે એ વાત તો સાચી છે કે શિક્ષક તો વર્ગમાં તૈયાર રસોઈ પીરસવાની કામગીરી જ બજાવે છે. પરંતુ એ રસોઈ કઈ રીતે તૈયાર કરવામાં આવી છે એની પણ જાણ અને આવડત જો પીરસનારમાં હોય તો પોતે જેને એ રસોઈ જમાડવાની છે તેમને અનુકૂળ થાય તેવા સુધારા–વધારા એ કરી શકે. કારણ દેખીતું છે. આ રસોઈ તો એક મોટા સમૂહને, લગભગ એક ભાષા બોલતા આખા ભાષાસમૂહને (દા. ત., ગુજરાતી ભાષા બોલતા બાળકો માટે અંગ્રેજીની સામગ્રી) નજર સામે રાખીને કરવામાં આવી છે. એમાં નાનાં નાનાં જૂથોનો ખ્યાલ

રાખવામાં આવ્યો હોતો નથી. એક રીતે આ રસોઈ પકાવેલી છે પણ એના સંપૂર્ણ અંતિમ રૂપમાં તૈયાર નથી એમ પણ કહી શકાય. જમનારાઓના સ્વાદને અનુરૂપ ગોળ, મસાલાઓ, વઘાર વગેરે બાકી છે એટલું જ નહીં, એમના પથ્યાપથ્યને અનુરૂપ સુધારાવધારા પણ બાકી છે જે કર્યા પછી જ પીરસવામાં આવે તો એ જમનારાઓ માટે પથ્ય અને સ્વાદિષ્ટ બની રહે. શિક્ષકની કામગીરી કંઈક આવી છે અને આ કામગીરી બજાવવા માટે તેણે ભાષાવિજ્ઞાનની તાલીમ લેવાની છે. એ તાલીમ લીધી હશે તો પોતાના વિદ્યાર્થીઓને અનુરૂપ, અનુકૂળ અને પથ્ય–સ્વાદિષ્ટ (રસ પડે તેવા) સ્વાધ્યાયો તે રચી શકશે. આ સ્વાધ્યાયોનું મહત્ત્વ ઘણું છે કારણ કે એ સ્વાધ્યાયોની મદદથી જ (જેમાં પુનરાવર્તન, પ્રશ્નો–ઉત્તરો, ખાલી જગ્યા પૂરો વગેરેની કવાયતો, ભાષાના નિયમોની જાણકારી દૃઢ કરાવનારી પેટર્ન પ્રેક્ટિસ, સંવાદ, વાર્તાલાપ, વર્ણનો વગેરેની કસોટીઓ વગેરેનો સમાવેશ થાય છે) તે પોતાના વિદ્યાર્થીઓને બીજી ભાષા સરળતાથી પરિણામદાયી રીતે શીખવી શકશે.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ અને ભાષાવિજ્ઞાન

આ તો થઈ બીજી ભાષાના શિક્ષણની વાત. પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં ભાષા-વિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કોઈ રીતે ઉપયોગી થઈ શકે કે કેમ તે મુદ્દો પણ વિચારવો પડે. પ્રથમ ભાષાનું જે ઔપચારિક શિક્ષણ શાળામાં શરૂ કરવામાં આવે છે, તેમાં તો માત્ર વાચતાં અને લખતાં જ શીખવવાનું બાકી રહે છે. પણ વાંચવાનું અને લખવાનું શીખવવું એટલે શું તેનો સ્પષ્ટ ખ્યાલ શિક્ષકને હોવો જોઈએ.

આજનું પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની આજની સ્થિતિનું વર્ણન કરવાથી કેટલીક ચોખવટ થઈ શકે તેમ છે. ગુજરાતીભાષી બાળકોને ગુજરાતી ભાષા શીખવવી એટલે શું? આપણા અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ કે પાઠ્યપુસ્તક રચનારાઓ ગમે તે માનતા હોય પરંતુ લગભગ દરેક સરેરાશ શિક્ષક તો સ્પષ્ટ જ છે–બાળકને શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષાનો ઉપયોગ શીખવવો. બોલવામાં અને ખાસ તો લખવામાં શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા શીખવવા માટે એ એટલો બધો ઉત્સાહી છે કે એ ઉત્સાહ ગાંડપણ સુધી પહોંચી ગયાનું કહી શકાય. શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા એટલે વ્યાકરણશુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા એની પણ એને ખાતરી છે. પાઠ્યપુસ્તકો જે ગુજરાતી ભાષામાં છપાયાં છે, તે શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા છે તેનો તેને વિશ્વાસ છે. આ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા તેણે વિદ્યાર્થીને લખતાં શીખવવાની છે એમ તે ઝનૂનપૂર્વક નિષ્ઠાથી માને છે.

શાળામાં આવેલો લગભગ દરેક વિદ્યાર્થી ઘરમાં કે સમાજમાંથી જે ગુજરાતી ભાષા શીખીને આવ્યો છે તે અને આ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા વચ્ચે ઘણો તફાવત હોય છે. મોટે ભાગે ઉચ્ચારણો શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોમાંથી એ તફાવત તારવી શકાય છે. ગુજરાતી ભાષા અનાયાસ એક ટેવરૂપે યંત્રવત્ બોલી શકતો પાંચ વરસનો બાળક જ્યારે લખતાં શીખે છે ત્યારે (અને પહેલાં એને લખતાં જ શીખવવામાં આવે છે) પોતે જે ભાષા બોલે છે તેને લખવાનો પ્રયત્ન કરે છે, અથવા તો તે ભાષા તેનાથી લખાઈ જાય છે. ગુજરાતીના શિક્ષકે વરસો સુધી તેને સુધારવાનું (?) ભગીરથ કાર્ય કરવાનું રહે છે. આમ છતાં વારંવાર જેને સુધારવામાં આવ્યો હતો તે વિદ્યાર્થી ભણી રહ્યા પછી, સ્નાતક કે અનુસ્નાતક થયા પછી, ગુજરાતી ભાષા બોલતી વખતે જ નહીં, લખતી વખતે પણ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષાનો ઉપયોગ ભાગ્યે જ કરે છે.

રમૂજ આવે એવી બાબત તો એ છે કે શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા શીખવવાનો પ્રયત્ન મોટે ભાગે લખાણ ઉપર કેન્દ્રિત થતો હોઈને જોડણીની એકવાક્યતા અથવા જોડણીની શુદ્ધિ ઉપર મોટે ભાગે કેન્દ્રિત થાય છે અને પ્રથમ ભાષા શિક્ષણનું લગભગ એકમાત્ર ધ્યેય જોડણીની શુદ્ધિ બની રહે છે. કારણ સ્પષ્ટ છે. વિદ્યાર્થીની પ્રથમ ભાષા$_1$ અને પ્રથમ ભાષા$_2$ વચ્ચે જે તફાવત છે તે લખાણમાં તો મોટે ભાગે જોડણીમાં જ પ્રતિબિંબિત થાય છે. એટલે પ્રથમ ભાષા$_1$નાં ઉચ્ચારણો લખાણમાં પ્રતિબિંબિત થતાં જોડણીની ભૂલો વધારે થવાની. ક્યારેક માન્ય ભાષાના ન હોય તેવા શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોની સુધારણા પણ થતી હોય છે. પણ તે ક્યારેક જ.

એટલે ભણેલો માણસ જોડણીની ભૂલો કરે તો એને એટલું બધું મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે કે લખાણની બીજી ગુણવત્તાનો ભાગ્યે જ વિચાર કરવામાં આવે છે. વળી, વ્યાકરણશુદ્ધ ભાષા શીખવવાની હોવાથી અભ્યાસક્રમોમાં વ્યાકરણના અભ્યાસને પણ ઘણું વધારે પડતું મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે. વ્યાકરણના અભ્યાસથી વ્યાકરણશુદ્ધ ભાષા શીખવી શકાય એ બાબત ઘણી વિવાદાસ્પદ છે. વળી, વ્યાકરણને નામે પણ જે કંઈ ભણાવવામાં આવે છે તે આપણે આગળ જોયું તેમ, 'આમ લખાય અને આમ ન લખાય' એવું આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ હોય છે. વળી એવું આદેશાત્મક ભાષાવર્ણન પણ ઘણું અસ્પષ્ટ, ગૂંચવાડાભર્યું અને શીખવનારને પોતાને માટે પણ એક વેઠરૂપ ફરજ હોય છે. મોટે ભાગે તો શિક્ષકો વ્યાકરણ ભણાવતા જ નથી અને વ્યાકરણ ભણાવવા સામે બળવો પણ કરે છે તે એક રીતે સારું છે, કારણ કે વ્યાકરણના નિયમો ગોખીને કે યાદ રાખીને એ દ્વારા માત્ર સારા ગુણ મેળવવા સિવાયનો બીજો કોઈ હેતુ હોતો નથી.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણના હેતુઓ અને ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ

પણ આનો અર્થ એ નથી કે જોડણીની એકવાકયતા ન શીખવવી જોઈએ, માન્યભાષા શીખવવાનો પ્રયત્ન ન કરવો જોઈએ અને વ્યાકરણનું પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં જરા પણ સ્થાન નથી. હકીકત તો એ છે કે આ બધું શીખવવું જોઈએ પણ એ શીખવવાનો આજનો તરીકો યોગ્ય નથી. આ બધું કેટલા વિદ્યાર્થીઓને શીખવવું જોઈએ કે માત્ર શિક્ષકોને શીખવવું જોઈએ એ પણ નક્કી કરવું જોઈએ. વળી આ બધી બાબતોને પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં કેટલું પ્રાધાન્ય આપવું તેનો વિવેક કરીને એ કેવી રીતે કેટલા પ્રમાણમાં શીખવવું જોઈએ તેની સ્પષ્ટતા હોવી જોઈએ.

પ્રથમભાષા શાળામાં પ્રથમભાષા₂ રૂપે શીખવવામાં આવે છે તે આગળ જોયું છે. પ્રથમભાષા₂ શીખવતી વખતે માન્યભાષા શીખવવાની છે તે પણ જોયું. માન્યભાષા શીખવવા પાછળનો હેતુ ભાષાસમાજમાં ભાષા વપરાશની એકવાકયતા થતી જાય અને એ રીતે ધૂંધળાપણું, અવગમનની અસ્પષ્ટતા કે ગૂંચવાડાઓ ઊભા ન થાય તે હોઈ શકે. ભાષા-વપરાશની એકવાકયતા હોય તો જ અવગમનની અંધાધૂંધી, અસ્પષ્ટતા અને ગૂંચવાડા ટાળી શકાય એ માન્યતા ચકાસવી પડે એમ છે. છતાં એ વિવાદમાં પડવાને બદલે ભાષા-વપરાશની એકવાકયતા શીખવવી આવશ્યક છે એ મુદ્દો સ્વીકારીને આગળ ચાલીએ.

ભાષાવપરાશની એકવાકયતા અમુક કક્ષા સુધીની જ સાધી શકાય તેમ છે, તેની સ્પષ્ટતા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી થઈ શકે. ભાષાની પ્રકૃતિ જ એવી છે. સમાજમાં ભાષાની કામગીરી જ એ પ્રકારની છે કે ભાષાવપરાશની સંપૂર્ણ અથવા લગભગ સંપૂર્ણ એકવાકયતાનો પ્રસાર શકય નથી એ સ્પષ્ટતા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી શિક્ષકને થઈ શકે. વળી, શુદ્ધ અને અશુદ્ધ ભાષાવપરાશનો ખ્યાલ પણ ભાષાકીય માપદંડો ઉપર આધારિત નથી, પરંતુ એની પાછળ સામાજિક, સાંસ્કૃતિક મોભાનો ખ્યાલ કામ કરે છે તેની સ્પષ્ટતા પણ ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી થઈ શકે.

એટલે પ્રથમ ભાષાશિક્ષકને તેના ભાષા તરફના વલણને હકારાત્મક બનાવવા માટે, સર્જનાત્મક અને વૈજ્ઞાનિક બનાવવા માટે સૌથી પહેલું તો ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કરાવવો આવશ્યક છે. ભાષા વિષેની ઘણી ગેરસમજો એ, આ અભ્યાસથી દૂર કરી શકે એ પહેલો મોટો ફાયદો.

ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી પ્રથમભાષાની સંરચના અથવા સ્વરૂપ અને કામગીરીનો પણ સ્પષ્ટ ખ્યાલ ભાષાશિક્ષકને આવશે. એટલે કે પ્રથમભાષાનું વ્યાકરણ ભાષાશિક્ષકને ભણાવવાનું છે, નહીં કે વિદ્યાર્થીઓને. પ્રથમ ભાષાના વ્યાકરણની

શાળામાં આવેલો લગભગ દરેક વિદ્યાર્થી ઘરમાં કે સમાજમાંથી જે ગુજરાતી ભાષા શીખીને આવ્યો છે તે અને આ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા વચ્ચે ઘણો તફાવત હોય છે. મોટે ભાગે ઉચ્ચારણો શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોમાંથી એ તફાવત તારવી શકાય છે. ગુજરાતી ભાષા અનાયાસ એક ટેવરૂપે યંત્રવત્ બોલી શકતો પાંચ વરસનો બાળક જ્યારે લખતાં શીખે છે ત્યારે (અને પહેલાં એને લખતાં જ શીખવવામાં આવે છે) પોતે જે ભાષા બોલે છે તેને લખવાનો પ્રયત્ન કરે છે, અથવા તો તે ભાષા તેનાથી લખાઈ જાય છે. ગુજરાતીના શિક્ષકે વરસો સુધી તેને સુધારવાનું (?) ભગીરથ કાર્ય કરવાનું રહે છે. આમ છતાં વારેવારે જેને સુધારવામાં આવ્યો હતો તે વિદ્યાર્થી ભણી રહ્યા પછી, સ્નાતક કે અનુસ્નાતક થયા પછી, ગુજરાતી ભાષા બોલતી વખતે જ નહીં, લખતી વખતે પણ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષાનો ઉપયોગ ભાગ્યે જ કરે છે.

રમૂજ આવે એવી બાબત તો એ છે કે શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા શીખવવાનો પ્રયત્ન મોટે ભાગે લખાણ ઉપર કેન્દ્રિત થતો હોઈને જોડણીની એકવાક્યતા અથવા જોડણીની શુદ્ધિ ઉપર મોટે ભાગે કેન્દ્રિત થાય છે અને પ્રથમ ભાષા શિક્ષણનું લગભગ એકમાત્ર ધ્યેય જોડણીની શુદ્ધિ બની રહે છે. કારણ સ્પષ્ટ છે. વિદ્યાર્થીની પ્રથમ ભાષા$_1$ અને પ્રથમ ભાષા$_2$ વચ્ચે જે તફાવત છે તે લખાણમાં તો મોટે ભાગે જોડણીમાં જ પ્રતિબિંબિત થાય છે. એટલે પ્રથમ ભાષા$_1$નાં ઉચ્ચારણો લખાણમાં પ્રતિબિંબિત થતાં જોડણીની ભૂલો વધારે થવાની. ક્યારેક માન્ય ભાષાના ન હોય તેવા શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોની સુધારણા પણ થતી હોય છે. પણ તે ક્યારેક જ.

એટલે ભણેલો માણસ જોડણીની ભૂલો કરે તો એને એટલું બધું મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે કે લખાણની બીજી ગુણવત્તાનો ભાગ્યે જ વિચાર કરવામાં આવે છે. વળી, વ્યાકરણશુદ્ધ ભાષા શીખવવાની હોવાથી અભ્યાસક્રમોમાં વ્યાકરણના અભ્યાસને પણ ઘણું વધારે પડતું મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે. વ્યાકરણના અભ્યાસથી વ્યાકરણશુદ્ધ ભાષા શીખવી શકાય એ બાબત ઘણી વિવાદાસ્પદ છે. વળી, વ્યાકરણને નામે પણ જે કંઈ ભણાવવામાં આવે છે તે આપણે આગળ જોયું તેમ, 'આમ લખાય અને આમ ન લખાય' એવું આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ હોય છે. વળી એવું આદેશાત્મક ભાષાવર્ણન પણ ઘણું અસ્પષ્ટ, ગૂંચવાડાભર્યું અને શીખવનારને પોતાને માટે પણ એક વેઠરૂપ ફરજ હોય છે. મોટે ભાગે તો શિક્ષકો વ્યાકરણ ભણાવતા જ નથી અને વ્યાકરણ ભણાવવા સામે બળવો પણ કરે છે તે એક રીતે સારું છે, કારણ કે વ્યાકરણના નિયમો ગોખીને કે યાદ રાખીને એ દ્વારા માત્ર સારા ગુણ મેળવવા સિવાયનો બીજો કોઈ હેતુ હોતો નથી.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણના હેતુઓ અને ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ

પણ આનો અર્થ એ નથી કે જોડણીની એકવાકયતા ન શીખવવી જોઈએ, માન્યભાષા શીખવવાનો પ્રયત્ન ન કરવો જોઈએ અને વ્યાકરણનું પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં જરા પણ સ્થાન નથી. હકીકત તો એ છે કે આ બધું શીખવવું જોઈએ પણ એ શીખવવાનો આજનો તરીકો યોગ્ય નથી. આ બધું કેટલા વિદ્યાર્થીઓને શીખવવું જોઈએ કે માત્ર શિક્ષકોને શીખવવું જોઈએ એ પણ નક્કી કરવું જોઈએ. વળી આ બધી બાબતોને પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં કેટલું પ્રાધાન્ય આપવું તેનો વિવેક કરીને એ કેવી રીતે કેટલા પ્રમાણમાં શીખવવું જોઈએ તેની સ્પષ્ટતા હોવી જોઈએ.

પ્રથમભાષા શાળામાં પ્રથમભાષા₂ રૂપે શીખવવામાં આવે છે તે આગળ જોયું છે. પ્રથમભાષા₂ શીખવતી વખતે માન્યભાષા શીખવવાની છે તે પણ જોયું. માન્યભાષા શીખવવા પાછળનો હેતુ ભાષાસમાજમાં ભાષા વપરાશની એકવાકયતા થતી જાય અને એ રીતે ધૂંધળાપણું, અવગમનની અસ્પષ્ટતા કે ગૂંચવાડાઓ ઊભા ન થાય તે હોઈ શકે. ભાષા–વપરાશની એકવાકયતા હોય તો જ અવગમનની અંધાધૂંધી, અસ્પષ્ટતા અને ગૂંચવાડા ટાળી શકાય એ માન્યતા ચકાસવી પડે એમ છે. છતાં એ વિવાદમાં પડવાને બદલે ભાષા–વપરાશની એકવાકયતા શીખવવી આવશ્યક છે એ મુદ્દો સ્વીકારીને આગળ ચાલીએ.

ભાષાવપરાશની એકવાકયતા અમુક કક્ષા સુધીની જ સાધી શકાય તેમ છે, તેની સ્પષ્ટતા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી થઈ શકે. ભાષાની પ્રકૃતિ જ એવી છે. સમાજમાં ભાષાની કામગીરી જ એ પ્રકારની છે કે ભાષાવપરાશની સંપૂર્ણ અથવા લગભગ સંપૂર્ણ એકવાકયતાનો પ્રસાર શકય નથી એ સ્પષ્ટતા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી શિક્ષકને થઈ શકે. વળી, શુદ્ધ અને અશુદ્ધ ભાષાવપરાશનો ખ્યાલ પણ ભાષાકીય માપદંડો ઉપર આધારિત નથી, પરંતુ એની પાછળ સામાજિક, સાંસ્કૃતિક મોભાનો ખ્યાલ કામ કરે છે તેની સ્પષ્ટતા પણ ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી થઈ શકે.

એટલે પ્રથમ ભાષાશિક્ષકને તેના ભાષા તરફના વલણને હકારાત્મક બનાવવા માટે, સર્જનાત્મક અને વૈજ્ઞાનિક બનાવવા માટે સૌથી પહેલું તો ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કરાવવો આવશ્યક છે. ભાષા વિષેની ઘણી ગેરસમજો એ, આ અભ્યાસથી દૂર કરી શકે એ પહેલો મોટો ફાયદો.

ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી પ્રથમભાષાની સંરચના અથવા સ્વરૂપ અને કામગીરીનો પણ સ્પષ્ટ ખ્યાલ ભાષાશિક્ષકને આવશે. એટલે કે પ્રથમભાષાનું વ્યાકરણ ભાષાશિક્ષકને ભણાવવાનું છે, નહીં કે વિદ્યાર્થીઓને. પ્રથમ ભાષાના વ્યાકરણની

મદદથી શિક્ષક પોતાના વિદ્યાર્થીઓને અનુરૂપ એવી ભાષાશિક્ષણની પ્રક્રિયારચના અને આયોજન કરી શકશે.

ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી શિક્ષકને સમજાશે કે ભાષાના વપરાશનું સામર્થ્ય કેળવવા માટે પોતે પ્રથમભાષાનું શિક્ષણ આપી રહ્યો છે. તે પોતાના સ્વાધ્યાયોની રચના અને ભાષાસામગ્રીની રજૂઆત એ રીતે કરશે કે જેથી વિદ્યાર્થીઓને માન્ય-ભાષાની સામગ્રી અને તેના વપરાશના નિયમો આપોઆપ આવડી જાય. અલબત્ત, ઔચિત્ય અનુસાર એ ક્યારેક એ નિયમોનું વર્ણન પણ કરશે અને પોતાના વિદ્યાર્થીઓને એ નિયમો સમજાવશે પણ ખરો. પરંતુ એ જાણે છે કે માત્ર નિયમો તરીકે એનું મહત્ત્વ કશું જ નથી. એ નિયમો સાધ્ય નથી, ભાષાને અસરકારક રીતે વાપરવાનાં સાધનો છે. વળી, માન્યભાષાના વપરાશમાં કેવા કેવા ભિન્ન ભિન્ન સ્તરો અસ્તિત્વ ધરાવે છે તેનો પરિચય, ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસને કારણે તેને હોવાથી, એ પોતાના વિદ્યાર્થીઓને પણ સામાજિક, વિદ્યાકીય, સાંસ્કૃતિક, ધંધા-દારી વગેરે સંદર્ભો અનુસાર ભાષાની આ સામગ્રી કેવી જુદી જુદી રીતે વાપરી શકાય તેની પણ તાલીમ આપી શકશે.

ટૂંકમાં ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કરીને પ્રથમભાષા શીખવનારો શિક્ષક વિદ્યાર્થીઓને (૧) બોલાતી ભાષા અને લખાતી ભાષા વચ્ચેના તફાવતનો આડકતરી રીતે ખ્યાલ આપીને, બોલાય છે તેમ લખાતું નથી તેની સમજ આડકતરી રીતે આપીને, લખાણની એકવાક્યતાના મહત્ત્વને સમજાવશે અને લખાણની એકવાક્યતાની તાલીમ જડ ઝનૂનથી નહીં પણ વૈજ્ઞાનિક રીતે આપશે; (૨) પોતે પ્રથમ ભાષાના વ્યાકરણનો અભ્યાસ કરીને ઔચિત્ય અનુસાર એ નિયમો આડકતરા અથવા જરૂર પૂરતા સીધી રીતે વિદ્યાર્થીઓને શીખવશે કે જેથી માન્યભાષાના વપરાશનું સામર્થ્ય અને એકવાક્યતા તેમનામાં કેળવાય; (૩) ભાષા તરફનું તેનું વલણ વૈજ્ઞા-નિક હોવાના કારણે ભાષા વિશે ક્યારેય તે અંતિમવાદી વિધાનો કરશે નહીં, શુદ્ધ-અશુદ્ધ ભાષા વપરાશ વિશે, વર્ગમાં વિદ્યાર્થીઓને આગ્રહપૂર્વક કશું શીખવીને તેમનામાં લઘુતાગ્રંથિ જન્માવશે નહીં; (૪) જુદી જુદી પરિસ્થિતિમાં જુદા જુદા સંદર્ભ પ્રમાણે જુદાં જુદાં ભાષારૂપમાં એકની એક ભાષાસામગ્રી કેવી જુદી જુદી રીતે વપરાય છે તેની તાલીમ આપીને એ વિદ્યાર્થીઓની ભાષારુચિમાં વધારો થાય તેવા પ્રયત્નો કરશે જેથી વિદ્યાર્થીઓનો ભાષાવપરાશ અસરકારક બને.

આમ બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં તેમ જ પ્રથમભાષાના શિક્ષણમાં શિક્ષક માટે ભાષાશિક્ષણનો અભ્યાસ આવશ્યક છે. એ અભ્યાસથી સજ્જ થયેલો ભાષા-શિક્ષક ભાષાશિક્ષણના ખેલનો નટ કે બહુ બહુ તો નાયક બનવાને બદલે એ આખા ખેલનો સૂત્રધાર બની શકશે.

પ્રકરણ ૪

ભાષાશિક્ષણ અને અભ્યાસક્રમ

કોઈ પણ વિષય શીખવવાનો હોય ત્યારે શીખવનાર મુખ્ય પાંચ બાબતોમાં તદ્દન સ્પષ્ટ હોય એ ઘણું જરૂરી છે. પહેલું તો પોતે જે વિષય શીખવવા માંગે છે તે શું છે? એટલે કે પોતે શું શીખવવા માંગે છે અથવા શું શીખવવાનો છે તેની સ્પષ્ટતા તેના ચિત્તમાં હોવી જોઈએ. બીજી બાબત છે પોતે જે શીખવવા માંગે છે તે કયો હેતુ સિદ્ધ કરવાના ધ્યેયથી શીખવવા માંગે છે? એટલે કે પોતે જે કંઈ શીખવશે તે દ્વારા એ કઈ વયના, કેવી ગુણવત્તા ધરાવતા વિદ્યાર્થીની કઈ શક્તિને, કેટલા પ્રમાણમાં, કયા હેતુ માટે કેળવવા ઇચ્છે છે. ત્રીજી બાબત છે, એ માટે એણે કેટલો સમય ફાળવવાનો છે અથવા એણે એ કામ કેટલા સમયમાં કરવાનું છે? ચોથી બાબત એ છે કે કામ અમુક સમયમર્યાદામાં કરવા માટે એ આખી તાલીમને અથવા શિક્ષણના સમયને કેવા તણક્કાઓમાં વહેંચી નાખશે. એટલે કે પોતે જે વિષય શીખવવા માંગે છે તેમાંની કઈ સામગ્રીને કેવા તણક્કાઓમાં, કેટલાં પુનરાવર્તનોની મદદથી શીખવશે તેની તેને જાણ હોવી જોઈએ. પાંચમી બાબત છે તે, પોતે જે શીખવવા જાય છે, જે તણક્કાઓમાં શીખવતો જાય છે, જે પુનરાવર્તનોની મદદથી શીખવતો જાય છે, બધું સાચી દિશાનું છે કે કેમ એટલે કે હેતુ સિદ્ધ થઈ શકે એમ લાગે છે કે કેમ તે પણ તેણે વચ્ચે વચ્ચે તપાસતાં રહેવું પડે. એટલું જ નહીં આખો વિષય શીખવી દીધા પછી, જે હેતુ સિદ્ધ કરવા માટે આ શીખવ્યું છે તે હેતુ પરિપૂર્ણ થયો છે કે કેમ? વિદ્યાર્થીની જે શક્તિ કેળવવાનો હેતુ હતો તે શક્તિ કેળવાઈ છે કે કેમ તેની પણ તેણે ચકાસણી કરવી જોઈએ. આ પાંચે બાબતોનો જેમાં સમાવેશ થાય છે તે પૂર્વયોજનાને, અભ્યાસક્રમને નામે ઓળખવામાં આવે છે. ટૂંકમાં કોઈ પણ બાબત શીખવતાં પહેલાં શીખનાર-શીખવનાર માટે જે મુખ્ય પાંચ બાબતોની પૂર્વયોજના વિચારવામાં અને વર્કઆઉટ કરવામાં આવે છે તેને અભ્યાસક્રમ એ નામે ઓળખવામાં આવે છે.

અભ્યાસક્રમ અને શિક્ષક

જો અભ્યાસક્રમમાં ઉપરની પાંચે બાબતોનો સમાવેશ કરવામાં આવે તો આ આખી પૂર્વયોજના સાથે શિક્ષક સીધો સંકળાયેલો નથી, એવી દલીલ થઈ શકે.

આ દલીલ કરનાર આપણી શિક્ષણવ્યવસ્થાના સંદર્ભમાં આ આખી બાબતને જુએ છે તે સ્પષ્ટ છે. આપણે ત્યાં શું ભણાવવું, કઈ વયના, કેવી ગ્રહણક્ષમતા ધરાવતા વિદ્યાર્થીની કઈ શક્તિને, કેટલા પ્રમાણમાં, કયા હેતુસર કેળવવા માટે ભણાવવાનું છે અને એ કામ કેટલા સમયમાં કરવાનું છે એ ત્રણ નક્કી કરવાનું અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ કરે છે. એ અભ્યાસક્રમને આધારે પાઠ્યપુસ્તકો રચાય છે, જેમાં એ સમગ્ર સામગ્રીના તબક્કાઓ, પુનરાવર્તનો અને કસોટીઓ માટેના સ્વાધ્યાયો હોય છે. એટલે કે પ્રથમ ત્રણ બાબતો સાથે અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ સીધા સંકળાયેલા છે જ્યારે પછીની બે જવાબદારી પાઠ્યપુસ્તક રચનારાઓની છે. શિક્ષક તો એ આખા અભ્યાસક્રમની અને એ અભ્યાસક્રમને આધારે તૈયાર થયેલા પાઠ્યપુસ્તકની તૈયાર સામગ્રી વર્ગમાં પીરસવાનો છે. આગળ જોયું તેમ શિક્ષણ નામના આખા ખેલનો, શિક્ષક એક નટ કે બહુ બહુ તો નાયક માત્ર છે. તેના હાથ બંધાયેલા છે અને તેણે લક્ષ્મણરેખા ક્યાંય ઓળંગવાની નથી. વળી, કેટલાક કિસ્સાઓમાં તો શિક્ષક પોતે પરીક્ષક પણ નથી હોતો અથવા તો વધુ કરુણ સ્થિતિ તો એ છે કે કેટલાક પરીક્ષકો, શિક્ષકો નથી હોતા. એવા પરીક્ષકો કાં તો જે તે ક્ષેત્રના નિષ્ણાત વિદ્વાનો હોવા છતાં એ વિષય શીખવવાનું વરસોથી છોડી દીધું હોય છે અથવા એ ક્ષેત્રના વ્યવહારમાં પડ્યા હોય છે. જેમ કે એમાંના કેટલાક વહીવટીતંત્રમાં પડ્યા હોય છે. દા. ત. કોશ તૈયાર કરવાની કામગીરી, અનુવાદો અને વહીવટી ભાષાના ઘડતરની કામગીરી, પરિભાષા તૈયાર કરવાની કામગીરી વગેરે. એવા પરીક્ષકો ભાષાશિક્ષણ સાથે સીધા સંકળાયેલા ન હોવાથી પરીક્ષક તરીકેની ફરજો યથાયોગ્ય રીતે બજાવી શકે કે કેમ તે વિવાદાસ્પદ બની રહે છે.

ગમે તેમ આપણે એમ માનીને ચાલીએ છીએ કે અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ સ્વભાવે શિક્ષકો છે. પાઠ્યપુસ્તકો રચનારાઓ પણ અંતે શિક્ષકો જ છે. અને દેખીતી રીતે જ્યારે એક મોટા સમાજ માટે, બે-પાંચ કે દસ લાખ બાળકો માટે અભ્યાસક્રમ અને પાઠ્યપુસ્તકો રચવાનાં હોય ત્યારે એકે એક શિક્ષક એની સાથે સીધો સંકળાઈ શકે નહીં. પણ અભ્યાસક્રમ અને પાઠ્યપુસ્તકો ઘડનારા, શિક્ષકના પ્રતિનિધિઓ હોય છે એટલું જ નહીં, માર્ગદર્શક રૂપ અને રૂપરેખાત્મક એવા એ અભ્યાસક્રમ અને પાઠ્યપુસ્તકો પોતપોતાની રીતે દરેક શિક્ષકને ભણાવવાની છૂટ હોય છે એમ માનીને આપણે ચાલીએ છીએ. એટલું જ નહીં, માત્ર અમુક જ (બાર વરસના અભ્યાસક્રમમાં બે કે ત્રણ) પરીક્ષાઓ સામૂહિક રીતે લેવાતી હોવાથી, દરેક શાળાનો શિક્ષક પોતાના વિદ્યાર્થીઓની જરૂર અનુસાર પોતાના

વર્ગ પૂરતો પૂરક અભ્યાસક્રમ, પાઠો અને સ્વાધ્યાયો તૈયાર કરી લે એવો એક આદર્શ નજર સામે રાખીને, શિક્ષક સીધો અભ્યાસક્રમ સાથે અભ્યાસ-ક્રમની ઉપર જણાવેલ પાંચેય બાબતો સાથે સંકળાયેલો છે એમ માનીને આપણે આગળ ચાલીએ.

શું શીખવવા માંગે છે?

અભ્યાસક્રમનો મુખ્ય આધાર આના ઉપર રહેલો છે. વિષયને શીખવનાર કયા અભિગમથી, કઈ રીતે વિષયને જુએ છે તેના ઉપર અભ્યાસક્રમની સામગ્રીનો આધાર રહે છે. ઉદાહરણ તરીકે, ભૂગોળનો વિષય એનો એ હોવા છતાં અર્થશાસ્ત્રનો શિક્ષક ભૂગોળને જે અભિગમથી જુએ તેનાથી જુદા અભિગમથી કૃષિવિદ્યાનો શિક્ષક ભૂગોળને જોવાનો, એટલું જ નહિ ઇતિહાસનો અભ્યાસી ભૂગોળને વળી ત્રીજા જ અભિગમથી તપાસવાનો. પ્રવાસીઓના ભોમિયા તરીકે કામ કરનાર વ્યક્તિ ભૂગોળને વળી, એના પોતાના જ દૃષ્ટિબિંદુથી જોવાની. વિદ્યાનાં લગભગ બધાં જ ક્ષેત્રોમાં આમ બને છે, પણ 'ભાષા' નામના વિષયને શીખવતી વખતે તો શિક્ષકનું ભાષા તરફનું વલણ વિશેષ રીતે અગત્યનો ભાગ ભજવે છે.

શુદ્ધ ભાષાવપરાશ શીખવવાનો અભિગમ

મોટાભાગના શિક્ષકો ભાષાને શુદ્ધ અને અશુદ્ધ કે હલકી અને માન્ય કે મોભાવાળી અવગમનની સામગ્રી કે સાધન તરીકે જુએ છે. તેઓ અમુક ભાષાવપરાશને મોભાવાળો, ભણેલાગણેલાનો, સંસ્કારી વ્યક્તિઓનો અને તેથી શુદ્ધ ગણે છે. અને અમુક ભાષાવપરાશને ગામડાંના, મોટાભાગે અભણ અને કેટલેક અંશે અસંસ્કારી વ્યક્તિઓના, તેથી અશુદ્ધ ભાષા વપરાશ તરીકે જુએ છે. તેઓ જ્યારે ભાષા ભણાવવાનો ઉપક્રમ કરે છે ત્યારે તેઓનો અભ્યાસક્રમ, પાઠ્યપુસ્તકો, સ્વાધ્યાયો અને શીખવવાની પદ્ધતિ સુધ્ધાં આ શુદ્ધ–અશુદ્ધના માપદંડને કેન્દ્રમાં રાખીને ઘડાય છે વળી, ભાષા તરફનું એમનું આ રીતનું વલણ એમના ભાષાશિક્ષણને પણ સ્પષ્ટ કરે છે. એમનો ભાષાશિક્ષણનો હેતુ વિદ્યાર્થીઓને શુદ્ધ ભાષાનો વપરાશ શીખવવાનો અને એ રીતે એમને સંસ્કારી, ભણેલાગણેલા અને મોભાવાળા બનાવવાનો છે. આ હેતુને સિદ્ધ કરવા માટે જ એમનું આખું શિક્ષણ માળખું ગોઠવાય છે, આખા અભ્યાસક્રમનું અને અભ્યાસક્રમથી માંડીને શિક્ષણની પદ્ધતિ સુધીનું આયોજન થાય છે. આ જ કારણે પ્રથમ અને બીજી ભાષાના અભ્યાસમાં સાહિત્યનો અને વ્યાકરણનો અભ્યાસ આજ સુધી કેન્દ્રમાં રાખેલો છે. દેખીતી રીતે સાહિત્યની ભાષાની સામગ્રી શુદ્ધ, સંસ્કારી અને સંપૂર્ણપણે માન્ય ગણવામાં આવે છે અને વ્યાકરણ એવી શુદ્ધ ભાષાસામગ્રીની વ્યવસ્થાના નિયમો વર્ણવે છે, એમ સ્વીકારવામાં આવે છે. એટલે

કે ભાષા તરફનું આ વલણ સમાજમાં ભાષાની જે વિપુલ સામગ્રી અસ્તિત્વ ધરાવે છે તેમાંથી સાહિત્ય અને વ્યાકરણમાં ઉપયોગમાં લેવાતી સામગ્રીના અભ્યાસને જ કેન્દ્ર બનાવીને તેની પસંદગી કરે છે.

ભાષાને વ્યવસ્થા તરીકે શીખવવાનો અભિગમ

કેટલાક શિક્ષકો ભાષાને અમુક પ્રકારના ઘટકોની એક વ્યવસ્થા તરીકે અને એમ એક માળખા રૂપે જુએ છે. એમને મન ભાષા વાચિક ધ્વનિઓની એક શ્રેણી-બદ્ધ વ્યવસ્થા છે. આ કારણે તેઓ તેમના વિદ્યાર્થીઓને વાચિક ધ્વનિઓની વ્યવસ્થા શીખવવાનો પ્રયત્ન કરે છે. ખાસ કરીને સંરચનાવાદી ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસી ભાષાશિક્ષક ભાષાને ક્રમિક અને સંબદ્ધ એવી કેટલાક સ્તરના ઘટકોની વ્યવસ્થાઓની વ્યવસ્થા તરીકે જુએ છે. તેને મન ભાષા શીખવવી એટલે જે તે ભાષાની ધ્વનિ-વ્યવસ્થા, રૂપવ્યવસ્થા, વાક્યવ્યવસ્થા, રૂપધ્વનિવ્યવસ્થા અને શબ્દભંડોળ શીખવવું અને એ બધી વ્યવસ્થાઓની આંતરવ્યવસ્થાનો પણ વિદ્યાર્થીને પરિચય કરાવવો. એ કારણે આ અભિગમ કે વલણ ધરાવનાર શિક્ષક જ્યારે ભાષા શીખવવા માટેની પૂર્વયોજના ઘડે કે અભ્યાસક્રમ તૈયાર કરે ત્યારે ભાષાના પાઠોને તે પ્રથમ ધ્વનિઘટકો અને તેમની આંતરવ્યવસ્થા શીખવવાના હેતુથી અમુક રીતે ગોઠવશે. તે માટે તે એક સિવાય બાકીના સમાન ધ્વનિશ્રેણીઓ ધરાવતા શબ્દજોડકાં કે ઉક્તિઓ Minimal Pairs કે Utterancesનો જેમાં ઉપયોગ થયો હોય તેવાં વર્ણનો, સંવાદો કે વાર્તાઓ જ પાઠો તરીકે રજૂ કરશે. સ્વાધ્યાયમાંના પ્રશ્નોની રચના પણ એ રીતે કરશે. દા. ત., This is a pen. This is a pin એવાં વાક્યો જે પાઠમાં આવતાં હોય તેવા પાઠ દ્વારા એ અંગ્રેજી ભાષાના i, e વગેરે સ્વરોના આંતરસંબંધોની વ્યવસ્થા વિદ્યાર્થીના ચિત્તમાં સ્થિર કરવાનો પ્રયત્ન કરશે. એ જ રીતે રૂપઘટકોના આંતરસંબંધો અને તેના નિયમોનો જેમાં સમાવેશ થતો હોય તેવા પાઠો પણ તે તૈયાર કરશે. હરેક ભાષામાં વાક્યોની અમુક ભાતો (Patterns) જોવા મળવાની એટલે કે રૂપઘટકોનો વાક્યોમાં અમુક ચોક્કસ પ્રકારનો ક્રમ, તેમના ચોક્કસ પ્રકારના આંતરસંબંધો વગેરે હોવાનું. વાક્યોની આવી ચોક્કસ ભાતો શીખવવા માટેના પાઠો પણ તે તૈયાર કરવાનો. દા. ત., વિશેષણ–વિશેષ્ય–ક્રિયાવિશેષણ–ક્રિયાપદ એવી એક ભાત કે રચના (Pattern) ગુજરાતી ભાષાની વાક્યરચનામાં વારંવાર વપરાતી જોવા મળે છે. અથવા તો કર્તા અને ક્રિયાપદ એવી ભાતનો વપરાશ ઘણો છે. તો આવી ભાતોની તાલીમ (Pattern practice) મળે તેવી રીતે તે વિદ્યાર્થીઓને ભણાવશે. દરેક પાઠમાં કેટલા નવા શબ્દો વિદ્યાર્થી શીખશે અને એમ તેનું શબ્દ-ભંડોળ વધતું જશે તેની કાળજી પણ તે રાખશે.

દેખીતી રીતે ભાષાનો આ આખો અભ્યાસક્રમ ભાષાને એક સ્વતંત્ર અને તેથી સ્વાયત્ત ઘટના તરીકે અથવા તો કેટલાક ભૌતિક ઘટકોની માત્ર વ્યવસ્થા તરીકે જોવાથી ઘડાતો હોય છે.

માનવપ્રવૃત્તિના ભાગરૂપે સર્જનાત્મક પ્રવૃત્તિ તરીકે ભાષા

જો ભાષાને સમગ્ર માનવપ્રવૃત્તિના એક ભાગ રૂપે અથવા સમગ્ર માનવ-વર્તનના એક ભાગ તરીકે જોવાનો અભિગમ પસંદ કરવામાં આવે તો ભાષા શીખવવા માટેનો અભ્યાસક્રમ જુદી રીતે ઘડાવાનો. મનોવિજ્ઞાનના અભ્યાસીઓ સૂચવે છે તેમ બધી જ માનવ પ્રવૃત્તિઓ અને માનવવર્તન કોઈ કાર્ય–કારણની શ્રેણી રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતા હોય છે. કોઈ પણ પ્રવૃત્તિ માટેનું કોઈ મૂળભૂત કારણ કોઈ ઉદ્દીપન હોય છે. એ ઉદ્દીપનથી પ્રેરાઈને એ ઉદ્દીપનના પ્રત્યાઘાતરૂપે કોઈ પ્રવૃત્તિ કાર્યરૂપે પરિણમે છે. ભૂખ લાગવી એ ઉદ્દીપનથી પ્રેરાઈને 'મને ભૂખ લાગી છે' એવું વાક્ય બોલવાની પ્રવૃત્તિ માનવ કરે છે. એટલે કે 'મને ભૂખ લાગી છે' એવું વાક્ય, જે બોલવાના કાર્યરૂપે અસ્તિત્વમાં આવ્યું છે, તેની પાછળનું કારણ ભૂખ લાગવી એ ઉદ્દીપન છે. આ વાક્ય વળી પાછું સાંભળનાર માટે ઉદ્દીપનનું કાર્ય કરે છે અને તેના પરિણામ રૂપે 'થોડીવારમાં થાળીઓ પીરસાશે' એવું વાક્ય બોલવાની પ્રવૃત્તિ સાંભળનાર વ્યક્તિ કરે છે. અન્ય માનવવૃત્તિની જેમ જ ભાષાપ્રવૃત્તિ ઉદ્દીપન–પરિણામ અથવા કારણ અને કાર્યની શ્રેણીઓની કડીબદ્ધ સાંકળરૂપે અસ્તિત્વ ધરાવે છે અને તેથી એ પ્રવૃત્તિ લગભગ આપોઆપ અને યંત્રવત્ ચાલે છે. એટલે સુધી કહેવામાં આવ્યું છે કે વ્યક્તિનો ઉછેર, વારસો, વાતાવરણ વગેરેને આધારે તેનું ચિત્ત અને જ્ઞાનતંતુઓ (ખાસ કરીને ભાષાપ્રવૃત્તિનું નિયમન કરતો, ચિત્તનો ખાસ ભાગ અને અને એ પ્રવૃત્તિ સાથે સંકળાયેલા જ્ઞાનતંતુઓ)નો ઝીણવટથી અભ્યાસ કરવામાં આવે તો આ રીતની ચિત્તરચના અને જ્ઞાનતંતુઓ ધરાવનાર વ્યક્તિ અમુક પરિસ્થિતિમાં અથવા અમુક ઉદ્દીપનના પરિણામ રૂપે અમુક વાક્ય બોલશે એમ કહી શકાય એવી શક્યતા છે.

આમ માનવજાતની બધી જ સામાજિક પ્રવૃત્તિઓના એક ભાગ તરીકે સર્જનાત્મક પ્રવૃત્તિરૂપે જ્યારે ભાષાને ઘટાવવાનો અભિગમ પસંદ કરવામાં આવે ત્યારે ભાષા માત્ર થોડાક ભાષાકીય ઘટકોની વ્યવસ્થા હોવા ઉપરાંત પણ કશુંક છે એમ સ્વીકારીને ચાલવું જોઈશે. એટલે કે ભાષાકીય ઘટકોના સૂચક અને સાર્થક એવા જે સંબંધો સંખ્યાબંધ ભિન્નસૂચક અને નિરર્થક બાબતો સાથે સંકળાયેલા છે, તેને પણ ગણતરીમાં લેવા પડશે. ભાષાને એના સમગ્ર સામાજિક પરિવેશમાં જે તે સમાજની સંસ્કૃતિના એક ભાગરૂપે શીખવવાનો પ્રબંધ કરવાનો રહેશે.

ભાષાને નિયત નિયમો અને સીમિત સામગ્રીમાંથી સર્જતાં અસીમિત વાક્યોના સમૂહ તરીકે જોવાની રહેશે. એટલે ભાષા શીખવવી તેનો અર્થ ઘટકોની માળખાગત વ્યવસ્થા અને તેના નિયમો શીખવવા ઉપરાંત એ વ્યવસ્થા જેને સ્પર્શે છે તે ભાષાસમાજની બધી સામાજિક કે સાંસ્કૃતિક પ્રવૃત્તિઓના સંદર્ભ પણ શીખવવા એવો અર્થ કરવાનો રહેશે. આ શીખવતાં શીખનાર પોતાની મેળે અનેક વાક્યો સર્જી શકશે.

ત્રણે અભિગમોનું સામંજસ્ય

આ ત્રણે મુખ્ય અભિગમોનાં જે સારરૂપ તત્ત્વો છે અને તે દરેક અભિગમની જે અસરકારક લાક્ષણિકતાઓ છે તેમનો વિનિયોગ કરીને ભાષાશિક્ષણનો સમગ્ર અભ્યાસક્રમ ઘડવામાં આવે તો ભાષાશિક્ષણ ઘણું પરિણામલક્ષી અને ફળદાયી બને તેમ આજને તબક્કે કહી શકાય. અલબત્ત, ભાષાશિક્ષણ માટેના નવા ને નવા અભિગમોની શક્યતાને નકારી શકાય નહીં, છતાં આજ સુધીનાં અનુભવો, સંશોધનો અને પ્રયત્નો આપણને ભાષાશિક્ષણની આ ભૂમિકા ઉપર લઈ આવે છે.

આ ત્રણે અભિગમોનું સામંજસ્ય કરતાં ભાષા શીખવવાની પ્રવૃત્તિને મુખ્ય ચાર પ્રવૃત્તિઓના શિક્ષણ તરીકે ઘટાવી શકાય. આ ચાર મુખ્ય પ્રવૃત્તિઓમાં ૧. સાંભળવાની ૨. બોલવાની ૩. વાંચવાની અને ૪. લખવાની—એ ચાર મૂળભૂત માનવપ્રવૃત્તિઓનો સમાવેશ કરવામાં આવે છે. એમાં સાંભળવાની અને બોલવાની પ્રવૃત્તિ પ્રાથમિક છે; અને ઘણા એવા માનવસમાજો છે કે જ્યાં માત્ર સાંભળવા-બોલવાની પ્રવૃત્તિરૂપે જ ભાષા અસ્તિત્વ ધરાવે છે. આવા માનવસમાજોમાં ભાષાને વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિરૂપે આચરવામાં આવતી નથી તેથી એમ કહી શકાય કે વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિરૂપે ભાષા અસ્તિત્વ ધરાવે છે ખરી, પરંતુ તે દ્વૈતીયિક અથવા ગૌણ પ્રવૃત્તિઓ છે. અલબત્ત, અક્ષરજ્ઞાનનો ફેલાવો ખૂબ થઈ રહ્યો છે તેવા આજના યુગમાં પણ વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિ રૂપે ભાષાનું સમાજમાં અસ્તિત્વ ગૌણ રૂપે છે. આમ છતાં વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિનું મહત્ત્વ જરાય ઓછું આંકી શકાય તેમ નથી. માનવજ્ઞાનનો જે વિસ્તાર વધ્યો છે, વિજ્ઞાને માનવજાતને જે ક્ષિતિજો સુધી પહોંચાડી છે અને સંસ્કૃતિનો જે વિકાસ થયો છે તે મોટેભાગે વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિને આભારી છે, તે સ્પષ્ટ છે.

આમ, ભાષાને શીખવવી એટલે આ ચાર મૂળભૂત કૌશલ્યોની તાલીમ આપવી એવો અર્થ કરી શકાશે. આ તાલીમ કેવી રીતે આપવી તેને માટેની પૂર્વતૈયારીરૂપે

ભાષાના અભ્યાસક્રમને નામે ઓળખી શકાય. આ ચાર મૂળભુત કૌશલ્યોમાં નીચેની બાબતોનો સમાવેશ થાય છે.

	ભાષાનું ઉચ્ચરિત સ્વરૂપ	ભાષાનું લિખિત સ્વરૂપ	
	સારગ્રહણ		
સાંભળવું	૧ અ. ધ્વનિઘટકોની ઓળખ	૧ બ. લિપિચિહ્નોની ઓળખ	વાંચવું
	૨ અ. પદોની સમજણ	૨ બ. શબ્દોની સમજણ	
	૩. વસ્તુને સમજવી		
	અભિવ્યક્તિ		
બોલવું	૪. વસ્તુની પસંદગી		લખવું
	૫. વાક્યોના પ્રકારની પસંદગી		
	૬. શબ્દોની પસંદગી		
	૭. નવાં ભાષાતત્ત્વોનું ઉમેરણ		
	૮. વાક્યો અને પરિચ્છેદોનું ઘડતર		
	૯. અ. ધ્વનિઓને ગોઠવવા	૯. બ. શબ્દોને જોડણીબદ્ધ કરવા	
	૧૦. અ. ધ્વનિઓ ઉચ્ચારવા	૧૦. બ. લિપિચિહ્નોમાં લખાણ	

(પા. ૨૨૯ મેકેમાંથી)

ઉપરની આકૃતિથી સ્પષ્ટ થશે કે એક બાજુ સાંભળવું–બોલવું અને બીજી બાજુ વાંચવું–લખવું એ ભાષાકૌશલ્યો સમાંતર શીખવી શકાય તેવી જોગવાઈ કરી શકાય તેમ છે. દેખીતી રીતે ત્રીજાથી આઠમા ક્રમ સુધીની બાબતો બન્નેમાં સામાન્ય છે. સાંભળવા–બોલવામાં માત્ર ધ્વનિઘટકોની ઓળખ અને સંભળાયેલાં પદોની સમજનો તથા મનમાં ગોઠવી કાઢેલ વાક્યને ધ્વનિશ્રેણીરૂપે ગોઠવવા અને ધ્વનિશ્રેણીરૂપે ઉચ્ચારવાનો સમાવેશ થાય છે. જ્યારે વાંચવા–લખવાનાં કૌશલ્યોમાં અન્ય સામાન્ય બાબતો ઉપરાંત લિપિચિહ્નોની ઓળખ અને શબ્દોની સમજણનો તથા શબ્દોને જોડણી પ્રમાણે લખવાનો અને સમગ્ર લખાણને લિપિબદ્ધ કરવાનો સમાવેશ થાય છે.

જોકે એ સર્વસ્વીકૃત છે કે ભાષા શીખવવાનો ઉત્તમ રસ્તો ભાષાના સાંભળવા–બોલવાનાં પ્રાથમિક કૌશલ્યોની તાલીમ આપવાનો છે. છતાં લિપિચિહ્નોની ઓળખ અને જોડણીના નિયમોના પરિચયથી શરૂ કરીને પણ ભાષા શીખવવામાં આવે છે એ હકીકત છે. આનું મુખ્ય કારણ એ છે કે આપણે ઘણી એવી પણ ભાષા શીખવા માંગીએ છીએ કે જે માત્ર લિખિત સ્વરૂપમાં જ અસ્તિત્વ ધરાવતી

હોય. દા. ત. લેટિન, ગ્રીક કે સંસ્કૃત ભાષાનો પ્રથમ ભાષા તરીકે ઉપયોગ કરનારા અને એ રીતે એને સાંભળી-બોલીને શીખનારાઓની સંખ્યા આજે સાવ જૂજ થઈ ગઈ છે.

આ ઉપરથી કહી શકાશે કે હવે ભાષાનો અભ્યાસક્રમ ઘડનારનો મુખ્ય પ્રશ્ન એ હશે કે કયાં ભાષાકૌશલ્યો શીખવવાની જરૂર છે અને એ દરેક કૌશલ્યની તાલીમ કેટલા પ્રમાણમાં આપવાની રહેશે?

હેતુ અને અભ્યાસક્રમ

કયાં ભાષાકૌશલ્યો શીખવવાની જરૂર છે તેનો મુખ્ય આધાર ભાષા કયા હેતુ માટે શીખવવાની છે તેના ઉપર રહેશે.

પ્રથમ ભાષા$_2$ તરીકે ભાષા શીખવવી હોય તો

ભાષા શીખવાનો મૂળભૂત હેતુ અવગમન સાધવાનો એટલે કે સમાજના અન્ય સભ્યો સાથે વાગ્વ્યવહાર કરવાનો છે. બાળક પ્રથમ ભાષા શીખે છે ત્યારે તે સામાજિક થવા માટે, સમાજનો સભ્ય થવા માટે ભાષા શીખે છે, એ આપણે જોયું છે. જોકે પ્રથમ ભાષા શીખ્યા પછી પણ તે ભાષાસમાજનાં ઘણાં જૂથો સાથે, વ્યક્તિ વાગ્વ્યવહાર ન કરી શકે તેવી પરિસ્થિતિ જોવા મળે છે. દા. ત. જામનગરનો ખલાસી અને ખેડા જિલ્લાનો ખેડૂત એક જ ગુજરાતી ભાષાના ભાષક હોવા છતાં વાગ્વ્યવહાર કરવાની સ્થિતિમાં ભાગ્યે જ હોય છે, તેમ કહી શકાય. કારણ દેખીતું છે. બન્નેની પ્રથમ ભાષા$_1$ જુદી જુદી છે. આ કારણે વ્યાપક ભાષા સમાજમાં વાગ્વ્યવહાર કરવા માટે પ્રથમ ભાષા$_2$ શીખવાની જરૂર ઊભી થાય છે અને પ્રથમ ભાષા$_2$ સામાન્ય રીતે વાંચન-લેખનનાં કૌશલ્યોરૂપે શીખવવામાં આવે છે.

એટલે કે ભાષા શીખવવાનો હેતુ ભાષાને જો પ્રથમ ભાષા$_2$ તરીકે અથવા તો માન્યભાષા તરીકે શીખવવાનો હોય તો તેના અભ્યાસક્રમમાં વાચન-લેખનનાં કૌશલ્યોને પ્રાધાન્ય આપવામાં આવશે. સંભળાતી-બોલાતી પ્રથમ ભાષાની લાક્ષણિકતાઓ અને પ્રથમ ભાષાની વાચન-લેખનની લાક્ષણિકતાઓમાં મોટાભાગનું સરખાપણું હોવા છતાં કેટલુંક જુદાપણું પણ હોય જ છે, કારણ કે સંભળાતી-બોલાતી પ્રથમ ભાષામાં ઘણું વૈવિધ્ય હોય છે, જ્યારે વંચાતી-લખાતી ભાષામાં એકવાક્યતા વધુ હોય છે. તેલુગુ ભાષા તેનું એક આત્યંતિક છેડાનું ઉદાહરણ છે. એ ભાષાનાં ઉચ્ચરિત સ્વરૂપો કરતાં લિખિત સ્વરૂપોની ભિન્નતા એટલી મોટી છે કે અંતર અથવા ગાળો પૂરવા માટેની ખાસ તાલીમ આપવાની જરૂર પડે છે. ત્યાંના ભણેલાગણેલા કેળવાયેલા સંસ્કારી ગણાતા કુટુંબના છોકરાને પણ ગ્રાંથિક

તેલુગુ શીખવા માટે અભણ કે ગામડાના કુટુંબમાં ઊછરેલા છોકરા જેટલો જ લગભગ પ્રયત્ન કરવો પડે છે. મોટેભાગે અન્ય ભાષાઓમાં પરિસ્થિતિ જુદી છે. દા. ત. ભણેલાગણેલા, કેળવાયેલા સંસ્કારી ગણાતા કુટુંબમાં ઊછરેલું બાળક જે ગુજરાતી ઘરમાં સાંભળે છે અને પોતે જે ગુજરાતી ભાષા બોલે છે તે ગુજરાતી ભાષા અને શાળામાં વાચનમાળાઓમાં વાંચવી પડતી અને લખવી પડતી ગુજરાતી ભાષાની લાક્ષણિકતામાં ઘણું સરખાપણું હોવાથી અભણ કે ગામડાના કુટુંબમાં ઊછરેલા બાળક કરતાં ઓછી મુશ્કેલી પડે છે. અભણ કે ગામડાના કુટુંબના છોકરાએ ઘરમાં સાંભળેલી અને તેથી પોતે જે બોલે છે તે ગુજરાતી ભાષા અને વાચનમાળામાં વાંચવી પડતી અને નિશાળમાં લખવી પડતી ગુજરાતી ભાષાની લાક્ષણિકતાઓમાં ઘણું જુદાપણું હોય છે એ આનું મુખ્ય કારણ છે. આ ઉપરથી કહી શકાય કે બાળકો પ્રથમ ભાષા$_1$ તરીકે કઈ ભાષાનો ઉપયોગ કરે છે તે જાણીને પ્રથમ ભાષા$_2$ તરીકે કઈ ભાષા શીખવવાની છે તે નજર સામે રાખીને અભ્યાસક્રમ ઘડવામાં આવે તો પ્રથમ ભાષા$_2$નો અભ્યાસક્રમ પણ જુદાં જુદાં બાળકો માટે જુદો જુદો હશે. ભણેલા કુટુંબના બાળક માટે પ્રથમ ભાષા$_2$ની તાલીમ એટલે પોતે જે સાંભળે છે અને બોલે છે તેને જ મોટેભાગે વાંચતાં અને લખતાં શીખવાની તાલીમ બની રહે છે. જ્યારે આપણા સંદર્ભમાં અભણ કુટુંબનાં બાળકોને તો લગભગ નવેસરથી ચારે ભાષાકૌશલ્યોની તાલીમ આપવાનો પ્રશ્ન હોય છે.

ભાષાને પ્રથમ ભાષા$_2$ તરીકે શીખવતી વખતે શીખવનાર જાણે છે કે પ્રથમ ભાષા$_1$ અને પ્રથમ ભાષા$_2$ની કેટલીક લાક્ષણિકતાઓ જુદી હોવા છતાં ઘણા મોટા પ્રમાણમાં બન્ને વચ્ચે સરખાપણું છે. ગુજરાતીભાષી બાળક માટે પ્રથમ ભાષા$_1$ ઉત્તર ગુજરાતી, સોરઠી, ચરોતરી વગેરેમાંથી કોઈ એક હશે જેને એણે સંભળાતી –બોલાતી પ્રથમ ભાષા તરીકે આત્મસાત્ કરી હશે તેને વંચાતી–લખાતી પ્રથમ ભાષા તરીકે શાળામાં વાચનમાળાની ભાષા શીખવવાની રહે છે જે તેને માટે પ્રથમ ભાષા$_2$ હશે. જે બાળક હાલારીને પ્રથમ ભાષા$_1$ તરીકે આત્મસાત્ કરીને આવ્યું હોય અને જે બાળક ચરોતરીને પ્રથમ ભાષા$_1$ તરીકે આત્મસાત્ કરીને આવ્યું હોય તે બન્નેને પ્રથમ ભાષા$_2$ એક રીતે શીખવવામાં મુશ્કેલી એ છે કે હાલારી પ્રથમ ભાષા$_1$ અને પ્રથમ ભાષા$_2$ વચ્ચે જે લાક્ષણિકતાઓનું સરખાપણું અને તફાવત છે તેવું ચરોતરી પ્રથમ ભાષા$_1$ અને પ્રથમ ભાષા$_2$ વચ્ચેની લાક્ષણિકાઓમાં નથી. આ કારણે પ્રથમ ભાષા$_2$ હાલારી બાળકને અને ચરોતરી બાળકને એક જ રીતે શીખવવામાં કેટલીક મુશ્કેલીઓ ઊભી થવાની શકયતા નકારી નહીં શકાય. જો બન્ને પ્રકારનાં બાળકો માટે પ્રથમ ભાષા$_2$નો અભ્યાસક્રમ જુદી રીતે (તેમની પ્રથમ ભાષા$_1$ના

સંદર્ભમાં) ઘડવામાં આવે તો ભાષાશિક્ષણ સરળ, અસરકારક, અર્થપૂર્ણ અને વધુ પરિણામદાયી બને.

અભ્યાસક્રમ ઘડનારા પ્રથમ ભાષા$_2$ શીખતી વખતે બાળકને પ્રથમ ભાષા$_1$ને કારણે કયાં શક્ય વ્યવધાનો નડશે અને તેને કારણે તે કેવી શક્ય સરતચૂક કરશે તેનું પૃથક્કરણ કરીને આ સરતચૂકોના સંદર્ભમાં પ્રથમ ભાષા$_2$ના અભ્યાસક્રમની સામગ્રી તૈયાર કરે તો ઘણી સરળતા થાય.

પ્રાદેશિક ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવાની હોય તો —

શાળાઓમાં ભાષા શીખવવાની પ્રવૃત્તિ જે તે પ્રદેશમાં વસતા લોકો પરસ્પર ભાષાવ્યવહાર વધુ અસરકારક રીતે, સરળતાથી કરી શકે એ હેતુથી મોટે ભાગે ચાલે છે. પ્રથમ ભાષા$_2$ રૂપે જ્યારે ભાષા શીખવવામાં આવે છે ત્યારે એ પ્રાદેશિક ભાષા તરીકે શીખવાય છે. પરંતુ ચરોતરી કે હાલારી બાળકને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા$_2$ શીખવવી અને કચ્છી કે ખાનદેશીભાષી બાળકને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા$_2$ શીખવવી એ બે વચ્ચે ઘણો તફાવત હોય છે. આનું કારણ સ્પષ્ટ છે. ચરોતરી કે હાલારી અને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા$_2$ વચ્ચે લાક્ષણિકતાઓની જે ભિન્નતા છે તેના કરતાં કચ્છી કે ખાનદેશી અને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા$_2$ની લાક્ષણિકતાઓની ભિન્નતાનું પ્રમાણ વધુ હોવાનું. જ્યારે સરખાપણું હાલારી કે ચરોતરીની સરખામણીએ ઓછું હોવાનું. ગુજરાતમાં વસતા કોઈ મરાઠી, હિંદી, રાજસ્થાની કે સિંધી ભાષકને માટે ગુજરાતી ભાષા શીખવવા માટે જે પ્રયત્ન કરવો પડે તેટલો પ્રયત્ન કચ્છી કે ખાનદેશી ભાષી બાળકને ગુજરાતી માન્ય ભાષા કે ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા$_2$ શીખવવા કરવો જોઈએ. આ બધા ભાષકો માટે ગુજરાતી એ પ્રથમ ભાષા$_2$ નથી. પરંતુ તેઓ જે પ્રદેશમાં વસે છે તે પ્રદેશની વધુમતી પ્રજા દ્વારા બોલાતી ભાષા છે એટલે કે પ્રાદેશિક ભાષા છે. હાલારી કે ચરોતરી બાળક માટે શાળામાં શીખવાતી ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા$_2$ છે જ્યારે કચ્છી કે ખાનદેશીભાષી બાળક માટે મરાઠી, સિંધી જેવા ભાષકોની જેમ જ શાળામાં ભણાવાતી ગુજરાતી ભાષા તેઓ જે પ્રદેશમાં વસે છે તે પ્રદેશનો રાજ્યવહીવટ, કોર્ટ-કચેરીનો વહીવટ, શાળાનું શિક્ષણ, બજારનો ભાષાવ્યવહાર વગેરે જે ભાષામાં ચાલે છે અને માટે તે ભાષા શીખવી અનિવાર્ય અને સતત એ જ ભાષાનું વાતાવરણ હોવાથી પ્રમાણમાં સરળ એવી પ્રાદેશિક ભાષા છે. પ્રાદેશિક ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય ત્યારે એનો અભ્યાસક્રમ જે તે બાળકોની એ પ્રદેશ ભાષા શીખવાની જરૂરને લક્ષમાં લઈને ઘડાવો જોઈએ. સામાન્ય રીતે ચારે કૌશલ્યો ઉપરાંત અનુવાદ કૌશલ્યની પણ (જે ગૌણ અને દ્વૈતીયિક છે) આવાં બાળકોને તાલીમ આપવી

રહી, કારણ કે તાત્વિક રીતે તેમને માટે પ્રદેશ ભાષા એ બીજી ભાષા જ છે. એટલે એમની પ્રથમ ભાષાના સંદર્ભમાં શક્ય વ્યવધાનો અને સરતચૂકોનું પૃથક્કરણ કરીને પ્રાદેશિક ભાષાનો અભ્યાસક્રમ ઘડવો જોઈએ.

બીજી ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય તો—

બીજી ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય તો સાંભળવું, બોલવું, લખવું, વાંચવું અને અનુવાદ એ પાંચે કૌશલ્યોની એ હેતુની જરૂરની તીવ્રતા અનુસાર તાલીમ આપવી જોઈએ. બીજી ભાષા શીખવવાના હેતુની, જરૂરની તીવ્રતા, બીજી ભાષાનો ઉપયોગ બાળકે કઈ રીતે કયા પ્રયોજન માટે કેટલા પ્રમાણમાં કરવાનો છે તેને આધારે નક્કી કરી શકાય. એ તીવ્રતાને સામાન્ય જનસમુદાય જુદાં જુદાં નામોથી ઓળખે છે.

સંલગ્ન ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય તો—

બીજી ભાષા સંલગ્ન કે જોડિયા ભાષા (associate language) તરીકે ઉપયોગમાં લેવાની હોય ત્યારે બીજી ભાષા શીખવાની જરૂરની તીવ્રતા સૌથી વધુ ગણાય. સામાન્ય રીતે પ્રાદેશિક ભાષા સંલગ્ન ભાષા તરીકે શીખવા-શીખવવામાં આવે છે, કારણ કે શાળામાં, રાજ્યવહીવટમાં, કોર્ટ-કચેરી અને બજારમાં સુધ્ધાં એ ભાષાનો ઉપયોગ કરવો પડે એવી સ્થિતિ હોય છે. પ્રદેશ ભાષા સામાન્ય રીતે સંલગ્ન ભાષા ગણાય પરંતુ સંલગ્ન ભાષા હમેશાં પ્રદેશભાષા જ હોય એમ બનતું નથી. ગુજરાતમાં વસતા મરાઠી, સિંધી કે અંગ્રેજ ભાષક માટે, ગુજરાતી પ્રદેશભાષા હોવા ઉપરાંત સંલગ્ન ભાષા છે. પરંતુ ગુજરાતીભાષી બાળકને નિશાળમાં, રાજ્યવહીવટમાં, કોર્ટ-કચેરીમાં અંગ્રેજી ભાષાનો વ્યવહાર કરવો પડતો હોય તો તેના માટે અંગ્રેજી પ્રદેશભાષા ન હોવા છતાં સંલગ્ન ભાષા ગણાશે. એટલે કે બાળકની જે તે ભાષા શીખવાની જરૂરને આધારે તે સંલગ્ન ભાષા છે કે કેમ તે નક્કી કરી શકાશે. જે ગુજરાતી બાળકો ઇંગ્લાન્ડમાં વસતાં હોય અને તેમને વ્યવહારના માધ્યમ તરીકે અંગ્રેજી શીખવી પડે તો અંગ્રેજી તેમને માટે પ્રદેશભાષા હશે. જ્યારે ગુજરાતમાં વસતાં ગુજરાતી બાળકો નિશાળમાં અંગ્રેજી ભાષાના માધ્યમથી અનેક વિષયો અને વિદ્યાઓ ભણે છે. તેમને માટે અંગ્રેજી એ સંલગ્ન અથવા ગુજરાતીની જોડિયા ભાષા છે. એમને માટે અંગ્રેજી ભાષા ઉપરનું પ્રભુત્વ લગભગ ગુજરાતી ભાષા ઉપરના પ્રભુત્વ જેટલું જરૂરી છે. આવું પ્રભુત્વ કેળવવા માટે પાંચે કૌશલ્યોની તાલીમ વધુ સઘન રીતે, વધુ સમય ફાળવીને; વધુ પુનરાવર્તનોની મદદથી વધુ વિગતપૂર્ણ કસોટીઓ યોજીને આપવી પડે.

સહાયકારક ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવાની હોય તો—

જે ભાષાનો વ્યવહાર સામાન્ય રીતે અમુક ચોક્કસ પ્રકારની કામગીરીઓ પૂરતો જ મર્યાદિત હોય ત્યારે તે ભાષા સહાયકારક ભાષા તરીકે શીખવવામાં આવે તો ચાલે. જ્યારે ગુજરાતમાં વસતું ગુજરાતી બાળક, ગુજરાતીના માધ્યમથી અનેક વિષયો અને વિદ્યાઓ ભણતું હોય પરંતુ તેને તે વિષયની વધુ વિગતો મેળવવા માટે, તે વિષયમાં ઊંડા ઊતરવા માટે વારેવારે અંગ્રેજી ભાષાનો ઉપયોગ કરવો પડતો હોય (એટલે કે ક્યારેક અંગ્રેજી વ્યાખ્યાનો સાંભળવાનાં હોય, પુસ્તકો વાંચવાનાં હોય વગેરે) ત્યારે તેને માટે એ સહાયકારક ભાષા (auxiliary language) ગણાશે. આવાં બાળકોને વાચન-લેખન અને અનુવાદનાં કૌશલ્યોની તાલીમ વધુ સઘન રીતે આપવી જોઈએ. સાંભળવા-બોલવાની તાલીમ અમુક જ કક્ષાની આપવામાં આવે તો ચાલે.

પુસ્તકાલયની ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવાની હોય તો—

સામાન્ય જનસમુદાયમાં પુસ્તકાલયની ભાષાનો ખ્યાલ ઘણો વ્યાપક છે. એમ માનવામાં આવે છે કે જગતનું મોટાભાગનું જ્ઞાન અને વધારે ચોકસાઈથી કહીએ તો માહિતી, પુસ્તકોમાંથી મળી રહે છે. અંગ્રેજી જેવી ભાષામાં, માનવજાતે અત્યાર સુધી સંપાદિત કરેલું અને સંશોધેલું જ્ઞાન અને માહિતી એકત્ર કરીને પુસ્તકોરૂપે રજૂ કરવામાં આવ્યાં છે. આ જ્ઞાન કે માહિતી મેળવવા પૂરતી જ જો બીજી ભાષા શીખવાની કોઈને જરૂર હોય તો તેણે તે ભાષાનાં સાંભળવા-બોલવાનાં કૌશલ્યો શીખવાની માથાકૂટમાં પડવાની શી જરૂર? તેને વાંચન અને અનુવાદનાં એ જ કૌશલ્યોની સારી રીતે તાલીમ આપવામાં આવે તો પૂરતું ન ગણાય? સારા કોશની મદદથી, શબ્દભંડોળ કઈ રીતે વધારવું, વાક્યો અને પરિચ્છેદો વાંચીને માહિતી કે જ્ઞાનનું સારગ્રહણ કેમ કરવું વગેરે તાલીમ પૂરતું જ બીજી ભાષાનું શિક્ષણ મર્યાદિત કરવામાં આવે તો શ્રમ, સમય અને સામગ્રીનો ખોટો વ્યય થતો બચાવી ન શકાય? એક રીતે બીજી ભાષાને આમ પુસ્તકાલયની ભાષા તરીકે શીખવા-શીખવવાની વિચારણા પાછળ ઘણું વ્યવહારુ ડહાપણ અને શાણપણ લાગે છે. પરંતુ ખરો પ્રશ્ન એ છે કે જગતમાં કોઈપણ જગ્યાએ બોલાતી અને તેથી સંભળાતી ભાષાને નિર્જીવ ભાષા અથવા તો ભૂતકાળની ભાષાની માફક શીખવવાનું કેટલે અંશે વાજબી છે? એટલું જ નહીં, જો લેટિન કે સંસ્કૃતની જેમ એ ભાષાઓ અત્યારે ભાગ્યે જ બોલાતી અને સંભળાતી હોય (એટલે કે જેને પ્રથમ ભાષા તરીકે ભાગ્યે જ કોઈ શીખતું હોય અને લગભગ ધાર્મિક વિધિઓમાં જ તેનાં ઉચ્ચારણો સાંભળવા મળે તેવી એ ભાષા હોય) તો વાત જુદી છે, પરંતુ

સાંભળવા-બોલવાનાં કૌશલ્યો શીખવ્યા સિવાય વાંચન-અનુવાદનાં કૌશલ્યો શીખવવાનું કામ, ધૂળ ઉપરનું લીંપણ, તદ્દન ઉપરછલ્લું શિક્ષણ બની રહે એનું શું?

ભૂતકાળની કે સાહિત્યિક ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવી હોય તો—

ઉપર જોયું તેમ લેટિન કે સંસ્કૃત લગભગ ભૂતકાળની ભાષાઓ બની ચૂકી છે. આમ છતાં ધાર્મિક વિધિઓમાં એનો વપરાશ થાય છે. એટલું જ નહિ, જૂની ઉત્તમ સાહિત્યકૃતિઓ, વૈદક, જ્યોતિષ, તર્ક, ન્યાય જેવી અનેક વિદ્યાઓ આપણને એ ભાષામાં ચર્ચાયેલી જોવા મળી છે. એ બધી વિદ્યાઓનું જ્ઞાન મેળવવા એ ભાષા શીખવાની જરૂર ઊભી થાય ત્યારે એમને કઈ રીતે ભણાવવી? કદાચ આવી ભાષાઓને પુસ્તકાલયની ભાષા તરીકે માત્ર વાંચન–અનુવાદની તાલીમ આપીને શીખવવાનો અભ્યાસક્રમ ઘડી શકાય. જોકે એ કેટલું પરિણામલક્ષી અને ફળદાયી બને એ વિવાદાસ્પદ છે તેથી જ આ ભાષાઓનાં પણ સાંભળવા-બોલવાનાં કૌશલ્યો શીખવવાની હિમાયત કરવામાં આવે છે.

રાષ્ટ્રીય કે કડીરૂપ ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવાની હોય તો—

લિંક લેંગ્વેજ અથવા કડીરૂપ ભાષાનો ખ્યાલ સત્તરમી સદીમાં ભૂમધ્યસમુદ્ર પાસે જે ઇટાલિયન પ્રદેશ આવેલો છે ત્યાંથી પ્રસર્યો છે. શિષ્ટેતર વ્યવહારમાં જે મિશ્ર ભાષાનો ઉપયોગ થાય છે તેને કડીરૂપ ભાષા કહી શકાય. ભારતમાં ફારસી ભાષાના માળખા ઉપર ભારતીય ભાષાઓની, ખાસ કરીને નવ્ય ભારતીય આર્ય-ભાષાઓની જે અસર પડી અને એને કારણે મૂળ તો લશ્કરમાં, પણ પછી ઉત્તર ભારતનાં બજારોમાં જે ઉર્દૂ ભાષા અથવા જે હિન્દુસ્તાની ભાષા અસ્તિત્વમાં આવેલી તે કડીરૂપ ભાષા હતી.

આ કડીરૂપ ભાષાના ઉપયોગ ઉપરથી રાષ્ટ્રીય ભાષાનો ખ્યાલ વિસ્તર્યો. એક જમાનામાં, એક રાષ્ટ્ર, એક ધર્મ, એક ભાષા એવો ખ્યાલ ખૂબ લોકપ્રિય બન્યો હતો. આખા રાષ્ટ્રને એક તંતે જોડે અને રાષ્ટ્રીય અસ્મિતા જગવે એવા શુભ ખ્યાલની સાથે રાષ્ટ્રીય ભાષાનો વિચાર વિસ્તરેલો. પણ રાષ્ટ્રીય ભાષા એક જ હોવી જોઈએ એવા વિચારને કારણે ભાષાનું એક એવું કૃત્રિમ સ્વરૂપ અસ્તિત્વમાં આવે કે જે ક્યારેય રોજિંદા વ્યવહારની ભાષા, જનસમુદાયની ભાષા ન બને અને માત્ર પુસ્તકિયા ભાષા બની રહે. માત્ર પુસ્તકોમાં જ વપરાતી ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવી હોય તો વાંચન-વાંચનની તાલીમ ઉપર વધુ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાનું રહે અને સાંભળવા–બોલવાનાં કૌશલ્યોની ઉપેક્ષા થતાં ભાષાશિક્ષણ કેવું કૃત્રિમ અને તેથી ઉપરછલ્લું અને અધરું કામ બની રહે એ જાણીતું છે.

આમ ભાષા શીખવવાનો હેતુ નક્કી હોય તો તે હેતુ અનુસાર કયું ભાષા-કૌશલ્ય કેટલા પ્રમાણમાં વિદ્યાર્થીની કયા પ્રકારની ભાષાશક્તિને કેળવવા માટે શીખવવાનું છે તેની પૂર્વયોજના ઘડી શકાય.

અભ્યાસક્રમ અને વિદ્યાર્થીઓનું સ્તર

એ પૂર્વયોજના ઘડતી વખતે, કોઈ પણ વિષયનો અભ્યાસક્રમ ઘડતી વખતે રાખવાની રહેતી, વિદ્યાર્થીઓની એટલે કે શીખનારાઓની વય, વાતાવરણ, ગુણવત્તા અને માનસિક સ્તરની કાળજી રાખવાની રહે. ગામડાંમાં ઊછરેલાં અને શહેરમાં ઊછરેલાં બાળકો વચ્ચે માનસિક સ્તરનો ખાસ તફાવત ન હોય તોય જુદા જુદા વાતાવરણને કારણે અને સામાજિક સંદર્ભને કારણે જુદા જુદા પ્રકારના શબ્દ-ભંડોળનો પરિચય તેમને થયો હોય તે ધ્યાનમાં રાખવું ઘટે. શહેરના બાળકને જેમ ખેતીની સાધન-સામગ્રીના શબ્દભંડોળનો પરિચય ઓછો હોય તેમ ગામડાંના બાળકને રાચરચીલું, વાહનો, ખાણીપીણીની અવનવી વાનગીઓ વગેરેના શબ્દ-ભંડોળનો પરિચય ઓછો હોય તેમ બને. વળી, ગામડાંમાં રહેતાં કે શહેરમાં રહેતાં બધાં બાળકોની માનસિક શક્તિઓ પણ એકસરખી હોય છે એમ મનીને ચાલી શકાય નહીં. ઓછામાં ઓછું અ, બ અને ક એવા ત્રણ સ્તરની માનસિક શક્તિઓ-વાળાં બાળકોનો આપણને અનુભવ છે. એ ત્રણે સ્તરનાં બાળકોને એકસરખો અભ્યાસક્રમ ભણાવવાનો આપણો આગ્રહ લોકશાહી રીતનો છે એમ આપણે ભલે માનીએ પરંતુ એ ત્રણે સ્તરનાં બાળકોને અન્યાય કરનાર છે એ વાત ધ્યાનમાં રાખવી જોઈશે. આ અભ્યાસક્રમ કેટલાં બાળકોને એકસાથે એક વર્ગમાં શિક્ષકે ભણાવવાનો છે તે પણ ધ્યાનમાં રાખવું ઘટે.

અભ્યાસક્રમ અને સાધન-સામગ્રીની સગવડ

શાળાઓ પાસે સાધનસામગ્રીની કેવી સગવડો છે તેનો અંદાજ કાઢીને અભ્યાસક્રમ ઘડવામાં આવે તો તે વધુ વ્યવહારુ બને. દા. ત., બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં અમુક સમય લેંગ્વેજ લેબોરેટરીમાં સાંભળવા–બોલવાની જુદી જુદી કવાયતો માટે ફાળવવામાં આવે અને તે પ્રકારની કવાયતો—પાઠો રૂપે અને અભ્યાસક્રમના ભાગ રૂપે—યોજી હોય તો તે આપણે ત્યાં નિરર્થક બને. ચિત્રોનો, નકશાઓનો વગેરેનો ઉપયોગ સૂચવવામાં આવે તો એ પણ બધે ઠેકાણે ઉપલબ્ધ હોતા નથી.

અભ્યાસક્રમ અને શિક્ષકોની સજ્જતા

અભ્યાસક્રમ ઘડનારા સ્વભાવે શિક્ષક હોય છે અને મોટે ભાગે વ્યવસાયે પણ શિક્ષક હોય છે છતાં બધા શિક્ષકો અભ્યાસક્રમ ઘડવામાં સીધું યોગદાન કરી

શકતા નથી. મોટા પ્રદેશમાં આવેલી અનેક સ્તરની શાળાઓમાં અમલમાં મૂકવાનો હોય તેવો અભ્યાસક્રમ સરેરાશ શિક્ષકની સજ્જતાને નજર સામે રાખીને ઘડવામાં ન આવે તો વધુ પડતો મહત્ત્વાકાંક્ષી બની રહે છે. આપણે ત્યાં તો કોઈ પણ વિષય ભણેલો એટલે કે કોઈ પણ વિષય સાથે સ્નાતક થયેલો શિક્ષક ભાષા ભણાવવાને યોગ્ય ગણાય છે, એટલું જ નહીં ઘણે ઠેકાણે તો અર્થશાસ્ત્ર કે ગણિતનો સ્નાતક બીજી ભાષા તરીકે અંગ્રેજી ભણાવતો હોય તેવું પણ જોવા મળે છે. ખરેખર તો શિક્ષકોની તાલીમ એવી રીતે ગોઠવવી જોઈએ કે તેઓ પોતે ભણાવતા હોય તેવા વિષયોની બાબતમાં તે ઘણા સ્પષ્ટ હોય.

અભ્યાસક્રમ અને વાતાવરણ

બાળકો કેવા સામાજિક–આર્થિક વાતાવરણમાં ઊછરે છે અને તેમને કેવી સુવિધાઓ પ્રાપ્ત થાય છે અગર થઈ શકે એમ છે એ પણ નજર સામે રાખીને અભ્યાસક્રમ ઘડાવો જોઈએ. ખાસ કરીને ભાષા શીખવવાના અભ્યાસક્રમમાં પુનરાવર્તનની આવશ્યકતાને કારણે ઘરકામનું મહત્ત્વ ઘણું અંકાવું જોઈએ. 'ઘરકામ' આપતી વખતે વિદ્યાર્થીઓ કયા વાતાવરણમાં કેવી રીતે ઊછરે છે તેનો ખ્યાલ રાખવાનું કામ શિક્ષકોનું છે. એટલે અભ્યાસક્રમનું આ પાસું માત્ર રૂપરેખા રૂપે તૈયાર કરીને એની વિગતો શિક્ષકોની વિવેકશક્તિ ઉપર છોડી શકાય.

અભ્યાસક્રમ અને સમયની ફાળવણી

વિષયને શીખવવા માટે કેટલા સમયની ફાળવણી કરી શકાય એમ છે તેને આધારે એ વિષય ભણાવવાના તબક્કાઓ નક્કી કરી શકાય. અલબત્ત, એ તબક્કાઓ નક્કી કરતી વખતે ઉપર ચર્ચાયેલ હેતુ, વિદ્યાર્થીઓની વય, ગુણવત્તા, શિક્ષકની સજ્જતા, વાતાવરણ, વગેરે બાબતો પણ નજર સામે રાખવાની રહે જ છતાં સમયની ફાળવણી. અભ્યાસક્રમ નક્કી કરવા માટેનું, અન્ય પરિબળો જેટલું જ અગત્યનું એક પરિબળ છે.

એક સાથે કેટલા વિષયો શીખવવાના છે, કેટલા વરસમાં, મહિનાઓમાં કે દિવસોમાં શીખવવાના છે તેને આધારે દરેક વિષયના અભ્યાસક્રમનો જથ્થો (સામગ્રીનો જથ્થો) પસંદ કરવાનો રહે.

સામાન્ય રીતે બધા જ અભ્યાસક્રમો લાંબા હોવાની, ફાળવવામાં આવેલા સમયમાં પૂરા ન થઈ શકે એવા હોવાની ફરિયાદો હોય છે. જ્ઞાનનો સમગ્ર જથ્થો એક સાથે ભણાવી શકાતો ન હોવાથી એના તબક્કાઓ વિવેકપૂર્વક ઉપરની બાબતોને નજર સામે રાખીને જો પાડવામાં આવે તો અતિમહત્ત્વાકાંક્ષી અભ્યાસક્રમ થતો

નથી. અલબત્ત ક્યારેક વિષયને નવી રીતે મૂકવામાં આવ્યો હોય છે, અથવા તો અભ્યાસક્રમને, શિક્ષકો વસ્તુલક્ષી રીતે જોતા નથી, એટલે પણ આવી ફરિયાદો હોય છે, એમ જોવામાં આવે છે.

અભ્યાસક્રમ અને પુનરાવર્તનો

વિદ્યાર્થીના ચિત્તમાં વિષયનું દઢીકરણ કરવા માટે પુનરાવર્તનો આવશ્યક મનાયાં છે. વિદ્યાર્થીઓની વય, તેમની માનસિક સજ્જતા, વાતાવરણ, હેતુ, સમયની ફાળવણી વગેરેને નજર સામે રાખીને પુનરાવર્તનોની પૂર્વયોજના કરી શકાય. આ કારણે અભ્યાસક્રમનું આ પાસું મુખ્યત્વે શિક્ષકો પોતપોતાની જરૂરિયાત અનુસાર તૈયાર કરી લે તે જરૂરી છે. અભ્યાસક્રમમાં તેની માત્ર રૂપરેખા આપી શકાય.

અભ્યાસક્રમ અને કસોટીઓ

જે હેતુ સિદ્ધ કરવા માટે આ આખી યોજના વિચારવામાં આવી છે તે ભણાવતાં ભણાવતાં કેટલે અંશે સાચી દિશાની છે તેની સમયાંતરે ચકાસણી કરવી જોઈએ. ભાષાના અભ્યાસક્રમમાં ભાષાકૌશલ્યો શીખવવાનાં હોવાથી વિવિધ કૌશલ્યોની ચકાસણી માટે વિવિધ પ્રકારની કસોટીઓ સૂચવી શકાય જેની વિગતો જે તે કૌશલ્યોના શિક્ષણની ચર્ચા સમયે કરી શકાશે. વળી આપણે જે કંઈ ભણાવ્યું છે તે કયો હેતુ સિદ્ધ કરવા ભણાવ્યું છે તે બાબતની જેટલી સ્પષ્ટતા હોય તેટલી અંતિમ કસોટીઓ યોજવામાં સરળતા રહે. જે હેતુ સિદ્ધ કરવા માટે અભ્યાસક્રમ અમલમાં મૂકવામાં આવ્યો હતો તે હેતુ કેટલે અંશે સિદ્ધ થયો છે તે જાણવા માટેના સાધન અથવા તો કાર્યપદ્ધતિને કસોટી કહે છે. ભાષા શીખવવાનો હેતુ ભાષાનાં વિવિધ કૌશલ્યોમાંનાં કેટલાંક અથવા બધાં અમુક કક્ષાએ કેળવવાં જોઈએ એવો સામાન્ય રીતે હોય છે. શિક્ષકને આવી કસોટીઓની રૂપરેખાઓ અને દિશા-સૂચનો પૂરાં પાડી શકાય. પછી અંતિમ કસોટીઓ શિક્ષકો પોતપોતાની રીતે ગોઠવે અને પરીક્ષકો તરીકે તેઓ જ અંતિમ નિર્ણાયકો હોય એ વધુ વાજબી સ્થિતિ ગણાવી જોઈએ.

પ્રકરણ ૫

ભાષાશિક્ષણ અને પદ્ધતિ

કશુંય શીખવવા માટે જેમ રૂપરેખા રૂપે તો રૂપરેખા રૂપે માર્ગદર્શક દિશાસૂચન રૂપે તો દિશાસૂચન રૂપે અભ્યાસક્રમ આવશ્યક છે એમ કશુંય શીખવવા માટે તેની શીખનારાઓ સમક્ષની રજૂઆત પણ મહત્ત્વની બાબત છે. કોઈ પણ વિષય શીખવવો હોય—ગણિત, જ્યોતિષ, વૈદક, રસાયણવિજ્ઞાન, ઇલેક્ટ્રોનિક્સ કે નૃત્ય ગમે તે—ચાર બાબતોનો એમાં સમાવેશ થવાનો જ. આપણે આગળ જોઈ ગયા એમ જે વિષય શીખવવો હોય તેનું ક્ષેત્ર એટલું વ્યાપક હોય છે કે એમાં કઈ સામગ્રી શીખવવી છે તેની પસંદગી આવશ્યકપણે કરવી જ પડે. વળી પસંદ કરેલ સામગ્રીનો સમગ્ર જથ્થો પણ એક સાથે ભણાવી શકાય નહીં તેથી સમયના પરિણામ ઉપર એ સામગ્રી શીખવવાનું અમુક તબક્કાઓમાં વહેંચવું પડે. આ બન્ને બાબતો—સામગ્રીની પસંદગી અને તેનું અમુક તબક્કાઓમાં વિભાજન—અભ્યાસક્રમની વિચારણામાં કેન્દ્રસ્થાને હોય છે.

જ્યારે સામગ્રીની જે પસંદગી કરવામાં આવી અને એ સામગ્રી જે તબક્કાઓમાં શીખવવાનું નક્કી કરવામાં આવ્યું તે વર્ગમાં ખરેખર કઈ રીતે રજૂ કરવાનું રહેશે અને કેટલાં પુનરાવર્તનોની આવશ્યકતા રહેશે એ બે બાબતોનો શિક્ષણની પદ્ધતિમાં સમાવેશ કરવામાં આવે છે.

એક રીતે જોઈએ તો સામગ્રીની પસંદગી અને તેને શીખવવા માટે પાડવામાં આવેલા તબક્કાઓ, વર્ગમાં એ સામગ્રીની રજૂઆત અને પુનરાવર્તન ઉપર ઘણી મોટી અસર કરનારાં પરિબળો છે. એટલું જ નહીં, વર્ગમાં સામગ્રીની રજૂઆત અને પુનરાવર્તનની કઈ પદ્ધતિ અખત્યાર કરવામાં આવશે તેનો આધાર પણ એ બે બાબતો ઉપર હોય છે.

સામગ્રીની વર્ગમાં રજૂઆત કઈ રીતે કરવી અને કેટલાં પુનરાવર્તનોની મદદથી શીખવેલા વિષયનું દૃઢીકરણ કરવું એ બે મુખ્ય બાબતોનો શિક્ષણની પદ્ધતિમાં સમાવેશ થાય છે.

પદ્ધતિ શીખવવાની જરૂર ખરી?

ઘણીવાર કહેવામાં આવે છે કે પોતે જે અભ્યાસક્રમનો વર્ગમાં અમલ કરવા માગે છે, શીખવવા માગે છે તેની રજૂઆત અને પુનરાવર્તનો કઈ રીતે કરવાં

એની પદ્ધતિ શિક્ષકે જ નક્કી કરવી જોઈએ. શિક્ષક પોતાની આંતરસૂઝથી પોતાના વિદ્યાર્થીઓની વય, ગુણવત્તા, વાતાવરણ વગેરેને નજર સમક્ષ રાખીને પોતાની આખી વ્યૂહરચના ગોઠવશે. તાત્ત્વિક રીતે આ વાત સાચી છે. જેમ કવિઓ જન્મે છે, બનતા નથી તેમ શિક્ષકો પણ જન્મે છે, બનતા નથી એ ઉક્તિની સાર્થકતાનો જેમને અનુભવ છે તેઓ આમ કહેતા હોય છે. આમ છતાં કવિની તાલીમનું મહત્ત્વ જેમ ઓછું આંકવામાં આવતું નથી તેમ શિક્ષકની તાલીમની અગત્ય પણ ઓછી નથી એ સમજી શકાય એવું છે.

અલબત્ત, એ સ્વીકારીને ચાલીએ કે શિક્ષણની કોઈ પણ પદ્ધતિની આપવામાં આવેલ તાલીમ શિક્ષકના હાથનું સાધન છે અને શિક્ષક જેટલો અસરકારક અને સફળ એટલી એની પદ્ધતિ અસરકારક અને સફળ બની રહેવાની. આમ છતાં ઘણા અસરકારક અને સફળ શિક્ષકો ખોટી અથવા તો બિનઅસરકારક શિક્ષણપદ્ધતિનો આશ્રય લેવા જતાં બિનઅસરકારક અને અસફળ રહ્યાનાં ઉદાહરણો ઓછાં નથી. વળી જ્ઞાનની ક્ષિતિજો દિવસે ને દિવસે વિસ્તરતી જતી હોય અને નવાં ને નવાં સંશોધનો અસ્તિત્વમાં આવતાં જતાં હોય ત્યારે શિક્ષકોને તેમની શિક્ષણપદ્ધતિનું પુનરવલોકન કે પુનઃપરીક્ષણ કરવાનું કહેવું અને નવાં જ્ઞાન અને સંશોધનોના સંદર્ભમાં તેમની પદ્ધતિમાં ફેરફાર કરવાનું સૂચવવું ગેરવાજબી નથી.

ભાષાશિક્ષણની પદ્ધતિ

જેમ અભ્યાસક્રમનો આધાર ભાષાને કયા અભિગમથી કયા હેતુ માટે શીખવવાની છે એના ઉપર રહેલો છે તેવી જ રીતે પદ્ધતિનો આધાર પણ ભાષાને કયા અભિગમથી કયા હેતુઓ માટે શીખવવાનું પ્રયોજન છે, તેના ઉપર રહેલો છે. ભાષા શિક્ષણ, પછી એ પ્રથમ ભાષાનું હોય કે બીજી ભાષાનું હોય, અત્યાર સુધી અનેક પદ્ધતિઓની વચ્ચે ઝોલાં ખાતું ખાતું ડૂબવાની અણી ઉપર છે એમ કહેવામાં અતિશયોક્તિ નથી. સદીઓના ભાષાશિક્ષણ પછી પણ પ્રથમ કે બીજી ભાષાશિક્ષણની કોઈ તદ્દન ચોક્કસ, વૈજ્ઞાનિક અને વ્યવસ્થિત પદ્ધતિની શોધ માટે હજુય પ્રયત્નો કરવાના બાકી છે. પ્રથમ ભાષા શિક્ષણમાં સાહિત્ય અને વ્યાકરણનું સ્થાન કેટલા પ્રમાણમાં અને કેવી રીતનું છે એ વિશે હજુ પણ અભિપ્રાયોની આપલે થાય છે, અને વાદવિવાદ ચાલે છે. બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં ડિરેક્ટ મેથડ પરિણામલક્ષી છે કે વ્યાકરણ-ભાષાંતર પદ્ધતિ ફળદાયી છે કે દૃશ્ય-શ્રાવ્ય પદ્ધતિ અસરકારક છે એ વિષે અંતિમ નિર્ણય ઉપર કોઈ ભાષાવિજ્ઞાની કે ભાષાશિક્ષક આવી શક્યો નથી—ને તાત્ત્વિક રીતે આવી શકે પણ નહીં એ સ્વાભાવિક છે.

આમ છતાં ભાષાનાં પાઠ્યપુસ્તકો, વાચનમાળાઓ અને સ્વાધ્યાયોની સામગ્રી તૈયાર કરવાથી માંડીને એમની વર્ગમાં રજૂઆત કરતાં સુધીમાં ભાષાશિક્ષણની કોઈ ને કોઈ પદ્ધતિનો કે અનેક પદ્ધતિઓના સામંજસ્યનો ઉપયોગ કરવો પડવાનો એ પણ દેખીતું છે. ખાસ કરીને ભાષાનાં પાઠ્યપુસ્તકો કોઈ ને કોઈ પદ્ધતિને નજર સામે રાખીને તૈયાર થયાં હોય છે એ ધ્યાન બહાર ન જવું જોઈએ.

અહીં પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની અને બીજી ભાષા શિક્ષણની વિવિધ પ્રચલિત પદ્ધતિઓનો પરિચય આપવાનો ઉપક્રમ છે.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની પદ્ધતિ

પ્રથમ ભાષાનું માન્યભાષા તરીકે શાળામાં શિક્ષણ આપવાનું હોય છે અને મોટા ભાગના વિદ્યાર્થીઓને માટે એ પ્રથમભાષા હોય છે, એ આપણે જોયું છે. આમ છતાં મુખ્યત્વે વાંચન-લેખનનાં કૌશલ્યો શીખવવાનો હેતુ કેન્દ્રમાં હોવાથી પ્રથમ શિક્ષણની પદ્ધતિ વાચન-લેખન ઉપર કેન્દ્રિત થયેલી છે. કક્કો શીખવવાથી શરૂ કરીને મોટાભાગે જોડણીની ચીવટ સુધીમાં એ શિક્ષણ-પદ્ધતિની ઇતિશ્રી આવી જાય છે, પ્રથમ ભાષા અથવા જનસમુદાયની પરિભાષામાં માતૃભાષા શિક્ષણની આ પદ્ધતિ સાહિત્ય-વ્યાકરણ પદ્ધતિને નામે ઓળખાવી શકાય, કારણ કે પ્રથમ ભાષા-શિક્ષણ માટેનાં પાઠ્યપુસ્તકો અને વર્ગમાં તેને ભણાવવા માટેની પદ્ધતિ પ્રથમ ભાષાના સાહિત્યમાંથી પસંદ કરેલા નમૂનાઓ અને વ્યાકરણની સામગ્રીને રજૂ કરે છે.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ કઈ રીતે, શા માટે?

સદ્ભાગ્યે બાળગીતો, જોડકણાંઓ અને બાળવાર્તાઓથી માતૃભાષાના અથવા પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણની શરૂઆત થાય છે. વર્ગમાં આ બાળગીતો અને જોડકણાંઓ એવી રીતે રજૂ કરવામાં આવે છે કે પ્રથમ ભાષાનો જે વિશિષ્ટ લય હોય છે તેને બાળકોનો કાન પકડે છે. ગદ્યમાં રજૂ થતી બાળવાર્તાઓ પણ ગદ્યના લયને બાળક સુધી પહોંચાડે છે. ભાષાના આરોહ-અવરોહ-વિવિધ લહેકો અને ધ્વનિઓની વિવિધ પ્રકારની મેળવણી-ગોઠવણીનો બાળકને પરિચય થાય છે, જે પછી તેમના વાસ્તવિક ભાષા વપરાશમાં તેઓ ઉપયોગમાં લેતાં હોય છે. કાચી સામગ્રી તરીકે તેના સુધી ભાષા પહોંચે છે જેમાંથી ભાષાના ઘટકોની વ્યવસ્થાની સંકુલતાના નિયમો તે આત્મસાત્ કરતું જાય છે અને તેના વિનિયોગ દ્વારા તેની ભાષાસૂઝ કેળવાતી જાય છે અને તેની સર્જનાત્મક શક્તિને તાલીમ મળે છે. પ્રથમ ભાષા શિક્ષણનો આ ક્રમ ચાલુ રહે તો બાળકને, માતૃભાષાને વિવિધ સંદર્ભોમાં, વિવિધ પરિસ્થિતિમાં, અનેક વિવિધતાઓ, સાથે જુદા જુદા અવાજોમાં સાંભળવાની તક

મળે એટલું જ નહીં, ગીતો ગાવામાં, વાર્તાઓ કહેવામાં અને જોડકણાંઓ રચવામાં એ પોતાની જાતે, પોતે આત્મસાત્ કરેલી ભાષાની સામગ્રી અને તેના નિયમોનો વિનિયોગ કરતો થાય. આ પદ્ધતિએ પ્રથમ ભાષાનું શિક્ષણ ચાલે તો તેની ભાષા-સૂઝ કેળવવાનો હેતુ પરિપૂર્ણ થઈ શકે. કારણ કે ભાષાની અનેકવિધ સામગ્રી રસ પડે તે રીતે સાંભળવાની તક મળતાં ભાષાને ચોકસાઈથી, એકધ્યાન થઈને સાંભળવાની તેને ટેવ પડે અને એ ટેવ પડતાં પોતે જે કંઈ સાંભળ્યું છે તેનું હાર્દ તારવવાની શક્તિ ખીલતી જાય. વળી, માનવ તરીકેની તેની મૂળભૂત માનસિક શક્તિની મદદથી એ બધી સામગ્રીના વિનિયોગના નિયમો પણ એ અસંપ્રજ્ઞાતપણે આત્મસાત્ કરતું જાય, અને પોતાનું વ્યાકરણ આપોઆપ તેને આવડતું જાય. ભાષાની અનેકવિધ છતાં સીમિત સામગ્રીનો (જે સામગ્રીમાં ધ્વનિઓ, રૂપો, શિથિલ રીતે કહીએ તો શબ્દપ્રયોગો, પદો, ઉક્તિઓ વગેરેનો સમાવેશ થાય) કયા નિયમોની મદદથી અસીમિત અભિવ્યક્તિ સાધવામાં વિનિયોગ થઈ શકે તેની સૂઝ કેળવાથી તેને આપણે ભાષાનું વ્યાકરણ આવડતું કહીએ છીએ, તે સ્પષ્ટ છે.

ચોકસાઈથી એકધ્યાન થઈને સાંભળવાની અને સાંભળીને તેનું હાર્દ તારવવાની તાલીમ આડકતરી રીતે બાળગીતો, જોડકણાં, બાળવાર્તાઓના શ્રવણ-કથનમાંથી મળતી જાય એટલું જ નહીં, માન્ય ઉચ્ચારણોની તાલીમ પણ આડકતરી રીતે શિક્ષક પોતે માન્ય ઉચ્ચારણોના વપરાશથી આપી શકે. એ તાલીમ અપાયા પછી ભાષાની અસરકારક અભિવ્યક્તિની તાલીમનો પ્રશ્ન આવે છે. ભાષાની અસરકારક અભિવ્યક્તિ માટે અનુમાનની, અવલોકનની, સરખામણી કે તુલનાની, કલ્પનાની, સંઘટનની, પૃથક્કરણની વગેરે ભિન્નભાષાકીય માનસિક શક્તિઓના વિકાસની જરૂર છે. એ માનસિક શક્તિઓ કેળવાય તો તો પછી ભાષા બાળક પાસે હોય છે જ.—એટલે વાર્તાઓ, બાળગીતો વગેરે ભણાવ્યા પછી પાઠ્યપુસ્તકે અને અંતે શિક્ષકે એવી રીતે સ્વાધ્યાયો રચવા જોઈએ કે બાળકની માત્ર સ્મૃતિશક્તિ ઉપર ભાર મૂકવાને બદલે, એની ઉપર જણાવેલ બધી શક્તિઓ કેળવાય. -

એક નાનોસરખો દાખલો લઈએ. ધોરણ બીજાના બાળકને આપણી અત્યારની ગુજરાતી વાચનમાળા બાળગીતો, જોડકણાં અને બાળગીતોની સામગ્રી પીરસે છે. એમાં 'મહેનતનો રોટલો' બહુ જાણીતી બાળવાર્તા છે. આ વાર્તા, શિક્ષકે વર્ગમાં વાંચી જવાની તો છે જ પણ તે પહેલાં રસપૂર્વક વાર્તા રૂપે કહે-વાની છે. પોતે એ વાર્તા કહ્યા પછી મોટેથી માન્ય ઉચ્ચારો સાથે વર્ગમાં વાંચશે. મોટેથી વાચન માટેની તાલીમ એ દ્વારા પ્રત્યક્ષ રીતે આપશે. પછી સ્વાધ્યાયમાં

આપવામાં આવેલા પ્રશ્નોની મદદથી સ્મૃતિશક્તિ ચકાસવાને બદલે એવી રીતે પ્રશ્નો પૂછશે કે તેને ભાષાવપરાશની–આ કિસ્સામાં અસરકારક અભિવ્યક્તિની તાલીમ મળે. વાચનમાળામાં પ્રશ્નો નીચે પ્રમાણે છે :

૧. પયગંબર સાહેબને કોણે ઊભા રાખ્યા ?

૨. તેની પાસે શું હતું ?

૩. પયગંબર સાહેબે એ બે વસ્તુઓનું શું કર્યું ?

૪. પંદર દિવસ પછી કઠિયારો મળવા ગયો ત્યારે પયગંબર સાહેબે તેને શું કહ્યું ?

ઉપરના ચારે પ્રશ્નોના અક્ષરશઃ ઉત્તરો તેને તેણે વાંચેલ પાઠમાંથી મળી રહે તેમ છે. ભાષાના કોઈ ઘટકનો વધારોઘટાડો કરવાની કે એ ઘટકોની નવેસરથી ગોઠવણી સુધ્ધાં કરવાની તેને જરૂર પડતી નથી. પ્રશ્નનો ઉત્તર આપતી વખતે વાચનમાળા ખુલ્લી રાખીને પાઠમાં જોવાની છૂટ ન હોય તો પણ પોતાની સ્મૃતિશક્તિને આધારે બાળક પાઠમાંનાં જ વાક્યોનું પુનરાવર્તન કરશે તે સ્પષ્ટ છે. કદાચ શિક્ષક પણ એ જ વાક્યો ઉત્તર રૂપે બાળકના મુખેથી સાંભળવા ઇચ્છે છે કારણ કે તો એ પૂરેપૂરા ગુણ આપી શકે. આ સ્વાધ્યાયથી ભાષાશિક્ષણનો કયો હેતુ સિદ્ધ થઈ શકે ?

હવે તેના બદલે નીચે મુજબના પ્રશ્નો પૂછી જોયા હોય તો ?

૧. પયગંબર સાહેબને ગરીબ માણસે શા માટે ઊભા રાખ્યા ?

૨. પયગંબર સાહેબે તેની પાસેની બે વસ્તુઓ શા માટે મંગાવી ?

૩. ભીખ માગવા કરતાં મહેનતનો રોટલો શા સારુ વધુ સારો છે ?

૪. ગરીબ માણસ શા કારણે દુઃખી હતો ?

આ પ્રશ્નની મદદથી આ વાર્તા શીખવવાનું બિનભાષાકીય પ્રયોજન (મહેનત અને ખુમારીનો, મહેનત અને આત્મગૌરવનો–વગેરે સંબંધો જોડવાનું પ્રયોજન) પણ સરળતાથી સિદ્ધ થાય. એટલું જ નહીં, આ પ્રશ્નોના ઉત્તરો વિદ્યાર્થીને પાઠમાંથી સીધાં વાક્યોરૂપે મળવાનાં ન હોવાથી તેની અનુમાન, સંઘટન, પૃથક્કરણ, કલ્પના વગેરે વિવિધ શક્તિઓને કસવાની તક તેને મળશે. ઉત્તરો પોતાની જાતે આપવાના હોવાથી નવાં વાક્યો બનાવવાની–સર્જવાની અને એ રીતે ભાષાનો વપરાશ સ્વતંત્ર રીતે કરવાની તાલીમ મળશે. આ જ દિશામાં આગળ જતાં,

વાચનનું આકલન, બોલાયેલી ભાષાની જેમ જ લખાયેલી ભાષામાંથી પણ હાર્દ તારવવાની સૂઝ લખાણમાં વિચારના ઘટકો કેવી રીતે બંધાય છે, ગોઠવાય છે અને અસરકારક રજૂ થાય છે તેની તાલીમ આપી શકાય. જેને અભિવ્યક્ત કરવું છે તેને વ્યવસ્થિત, સુઘડ, તર્કપૂર્ણ રીતે, યોગ્ય ક્રમમાં અને એ રીતે અસરકારક રીતે રજૂ કરવાની તાલીમનો એ પાયો બની શકે. પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ પ્રથમ ભાષા$_1$ ઉપરથી પ્રથમ ભાષા$_2$ ઉપર વિદ્યાર્થીને લઈ જવાની પ્રક્રિયા છે અને તેમાં પણ તાત્ત્વિક રીતે ચોકસાઈપૂર્વકનું એકધ્યાન થઈને સાંભળવું, સાંભળીને એના હાર્દને તારવવું, માન્ય ઉચ્ચારણો સાથે અસરકારક લઢણથી અને આરોહ–અવરોહથી સંદર્ભ અને પરિસ્થિતિ અનુસાર બોલવું, હેતુપૂર્ણ વાંચન કરવું અને સુઘડ વ્યવસ્થિત લખવું—એ ચારે ભાષાકૌશલ્ય શીખવવાનાં છે એ ધ્યાનમાં રાખીને પાઠ્યપુસ્તકની રચના અને એ દ્વારા પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની પદ્ધતિ ગોઠવવી જોઈએ.

સાહિત્ય વ્યાકરણ પદ્ધતિ

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની આજની પદ્ધતિ શરૂઆત તો યોગ્ય દિશાનો કરે છે પણ પછી કમનસીબે ભાષાશિક્ષણના લોકપ્રિય અને આમપ્રજાના ખ્યાલ પ્રમાણે શુદ્ધ ભાષાવપરાશ શીખવવાની દિશામાં વળી જાય છે. આપણે જોયું તેમ શુદ્ધ ભાષાવપરાશ શીખવવા માટે સાહિત્ય અને વ્યાકરણ શીખવવાની પદ્ધતિ વરસોથી અસ્તિત્વમાં છે. પ્રથમ ભાષાનો શુદ્ધ વપરાશ સાહિત્યમાં થાય છે અને એવો શુદ્ધ ભાષાવપરાશ કઈ રીતે કરી શકાય તેના નિયમો વ્યાકરણમાં આપ્યા હોય છે, તેવી પ્રચલિત માન્યતાથી દોરવાઈને પાઠ્યપુસ્તકોમાં સાહિત્યના નમૂનાઓ રજૂ થાય છે, એ આપણે જોયું છે. સાહિત્યના એ નમૂના વર્ગમાં રજૂ કરવામાં આવે છે અને આદેશાત્મક વ્યાકરણ દ્વારા આમ બોલાય અને આમ ન બોલાય. આમ લખાય અને આમ ન લખાય એવી સૂચનાઓ આપવામાં આવે છે.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની આ પદ્ધતિને કારણે વિદ્યાર્થીમાં પ્રથમ ભાષા$_1$ માટે લઘુતાગ્રંથિ જન્મે છે અને આદેશાત્મક વ્યાકરણ શીખવાનું હોવાથી તેના તરફ અણગમો અને અરુચિ ઉત્પન્ન થાય છે. આ કારણે ભાષાશિક્ષણ ભારે કંટાળાજનક, ચિત્તને તંગ દશામાં રાખનારું અને તેથી વેઠરૂપ બની જાય છે. વળી સાહિત્ય સર્જનારાઓ ઘણી મહાન પ્રતિભાઓ ધરાવનારી વ્યક્તિઓ હોય છે એવો, એક તંદુરસ્ત નહીં એવો અહોભાવ વિદ્યાર્થીઓમાં જન્મે છે. આ કારણે સમાજના મૂઠીભર લોકો ભાષાશુદ્ધિ અને શુદ્ધ ભાષાવપરાશનો પોતાનો ઇજારો છે તેવું માની–મનાવી સ્થાપિત હિતો તરીકે પ્રતિષ્ઠા, ધન અને સત્તા મેળવવા પ્રયત્નશીલ

કરે છે. એક રીતે આ કારણે જરાય તંદુરસ્ત નહીં તેવી હરીફાઈ, જૂથવાદ, પરસ્પર એકબીજાનાં વખાણ કરી પરસ્પર મોટાઈ મેળવવાની દોડ વગેરે શરૂ થાય છે. પોતે જે કંઈ લખે છે તેને સાહિત્યમાં ખપાવવા માટેની ખટપટો, પોતે જે કંઈ લખ્યું છે તેને પાઠ્યપુસ્તકમાં સ્થાન મળે તો જ તે સાહિત્ય ગણાય તેવી સ્થિતિ ઊભી થવાની શરૂ થાય છે. સાહિત્યસર્જન એ સર્જનાત્મક અને કલાત્મક એવી સૌંદર્યની સાધના કરવાની પ્રવૃત્તિ મટી જઈને ધંધાદારી, કૃત્રિમ અને હરીફાઈમાં ટકવા માટેની પ્રવૃત્તિ બની જાય છે.

વળી, વિદ્યાર્થીને ભાષા શીખવતી વખતે સાહિત્ય કેન્દ્રમાં હોવાથી સાહિત્યનો અભ્યાસ કેન્દ્રમાં રહે અને સૌંદર્યનો આસ્વાદ કરવાનું શીખવવાની મહત્ત્વાકાંક્ષાથી પ્રેરાઈને અમૂર્ત અને વ્યક્તિલક્ષી અનુભવ શીખવવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવે છે. અમુક ઉંમરના વિદ્યાર્થીની સૌંદર્યદૃષ્ટિ કેળવવી જોઈએ એમાં કોઈ વિવાદ નથી પણ સૌંદર્યદૃષ્ટિ કેળવવા માટે વધુ સ્થૂળ એવા સ્થાપત્ય, ચિત્ર, શિલ્પ વગેરેથી શરૂઆત કરવી જોઈએ. વળી, સાહિત્યકૃતિઓમાં જે રસ પડવો જોઈએ એ રસ પડતો નથી તેનું કારણ સાહિત્યકૃતિઓને સમજ્યા વિના, પોતે પ્રથમ તો આસ્વાદ્યા વિના જ એને વર્ગમાં રજૂ કરવાનું સાહસ શિક્ષક કરતો હોય છે, એ હોય છે. એટલે કવિતા, વાર્તા કે નવલકથાના કોઈ ખંડનું વર્ગશિક્ષણ, બીબાઢાળ, ચીલાચાલુ ધંધાદારી પરિભાષાના ચોકઠામાં મઢાયેલું પોપટિયું શિક્ષણ બની જાય છે. કવિતાનું સારલેખન, કેન્દ્રવર્તી વિચાર, રસાસ્વાદ કે વાર્તાનું કે નાટકનું મૂલ્યાંકન જીવંત અનુભવ ન બનતાં સ્મૃતિબદ્ધ કરવાની રહેતી સામગ્રી બની જાય છે. પાઠ્યપુસ્તક અને હાથપોથીના સ્વાધ્યાયો (જે સાહિત્યકૃતિના નમૂનાઓની રજૂઆતમાં કેન્દ્રસ્થાને હોય છે) આ સ્થિતિ માટે ઓછા જવાબદાર નથી હોતા. સાહિત્ય દ્વારા વિદ્યાર્થીની ભાષાસૂઝ કેળવવાનો આંશિક પ્રયત્ન કઈ દિશાનો હોઈ શકે એનો નમૂનો આપવાનો પ્રયત્ન છેલ્લા પ્રકરણમાં કરવામાં આવ્યો છે.

પ્રથમ ભાષાની જે વ્યવસ્થા બાળકે આત્મસાત્ કરી છે એનાથી એને અમુક રીતે જ્ઞાત કરવાથી તેની ભાષાવપરાશની શક્તિ કેળવવાની તેને તક મળે છે તેમાં સંશય નથી. આમ છતાં વ્યાકરણના નિયમો કે જે બાળકે આત્મસાત્ કરેલી ભાષાવ્યવસ્થાથી તેને જ્ઞાત કરે છે, આદેશાત્મક રીતે ભણાવવા એ ઘણું જોખમનું કામ છે. પોતાના વ્યક્તિત્વને વસ્તુલક્ષી રીતે સમજવાનો પ્રયત્ન કરી શકે અથવા વિચારણાને અમૂર્ત રીતે ગ્રહણ કરી શકે એવી ઉંમર થયા પછી ભાષાની વ્યવસ્થાનું યથાતથ વર્ણન કદાચ ઉપકારક થઈ શકે. આ માટે ઓછામાં ઓછી બારતેર વર્ષની ઉંમર હોય એ આવશ્યક છે. પોતે શા માટે ભાષાવ્યવસ્થાના નિયમોના વર્ણનથી

જ્ઞાત થાય છે તેનો ખ્યાલ તેને હોવો જોઈએ, અને ભાષાનું મિકેનિઝમ સમજવાથી ભાષાવ્યવહારમાં ક્યાં ક્યાં, કેવી કેવી સરળતા થશે તેની સમજ તેને આપવામાં આવેલી હોય તો વ્યાકરણના નિયમો જાણવામાં તેને રસ પડે, નહીં તો વ્યાકરણ એ શુષ્ક, અઘરો, માથાકૂટિયો, બેહૂદો વિષય ગણાય છે અને તેથી સૌથી વધુ ઉપેક્ષાને પાત્ર થયો છે એ સ્થિતિ ચાલુ રહે. ઔપચારિક રીતે વ્યાકરણનું શિક્ષણ બહુ તો સાતમા–આઠમા ધોરણથી શરૂ કરી શકાય અને એ કઈ રીતનું હોવું જોઈએ તેનો નમૂનો છેલ્લા પ્રકરણમાં આપવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવ્યો છે.

બીજી ભાષા શીખવવાની પદ્ધતિ

અભ્યાસક્રમની ચર્ચા સમયે જોયું છે તેમ બીજી ભાષા શીખવાની કેવી અને કેટલી જરૂર વિદ્યાર્થીને છે તેને આધારે તેનો હેતુ નક્કી કરી શકાય. એ હેતુને નક્કી કરીને બીજી ભાષાના શિક્ષણની પદ્ધતિ નક્કી કરી શકાય. બીજી ભાષા એટલે પરદેશી કે વિદેશી ભાષા અને આપણા સંદર્ભમાં તો અંગ્રેજી એવી એક લોકપ્રચલિત માન્યતા છે. આપણે અગાઉ જોયું તેમ પ્રાદેશિક ભાષા (કચ્છી અને ડાંગીભાષી બાળકોના સંદર્ભમાં ગુજરાતી સુધ્ધાં), રાષ્ટ્રીય ભાષા, દેવભાષા, સાહિત્યની, સંલગ્ન, પુસ્તકાલયની, સહાયકારક એવી કોઈ પણ ભાષા બીજી ભાષા તરીકે શીખવવાનો પ્રશ્ન ઊભો થાય. આ ઉપરથી કહી શકાય કે બીજી ભાષાનો વિદ્યાર્થીના જીવનમાં ક્યાં ફાળો હશે, તેના ઉપરથી પાઠ્યપુસ્તકો, શિક્ષકોની હાથપોથીઓ અને વર્ગમાં બીજી ભાષા ભણાવવાની પદ્ધતિ નક્કી કરી શકાય. આમ છતાં અત્યારે તો અંગ્રેજીને બીજી ભાષા ગણીને (એનો ફાળો સંલગ્ન ભાષાનો છે કે પછી પુસ્તકાલયની ભાષાનો છે એની સ્પષ્ટતા વિના જ) એને પરદેશી ભાષા તરીકે શીખવવા માટેની જે જગજાહેર કેટલીક પદ્ધતિઓ અસ્તિત્વમાં આવી તેનો પરિચય મેળવીએ છીએ.

ડિરેક્ટ મેથડ

બીજી ભાષાના શિક્ષણ માટેની આ બહુ વખણાયેલી, ચર્ચાયેલી, વરસો સુધી અમલમાં મુકાયેલી અને અંતે વગોવાયેલી એવી જાણીતી પદ્ધતિ છે. એની મુખ્ય લાક્ષણિકતાઓમાં નીચેની બાબતોનો સમાવેશ થાય છે :

૧. રોજિંદા શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રકારોનો ઉપયોગ
૨. પરિસ્થિતિના સંદર્ભમાં વ્યાકરણનું શિક્ષણ
૩. એક જ પાઠમાં ઘણી બધી ભાષાસામગ્રીનો સમાવેશ, જેથી તે સ્વાભાવિક ભાષાવ્યવહાર જેવી લાગે અને તેથી તેમાં સામાન્ય સંવાદોની પ્રચુરતા
૪. શબ્દસંજ્ઞા અને ભાષાના માળખાનું મૌખિક શિક્ષણ

૫. પદાર્થો બતાવીને એનો અર્થ સમજાવવો અને અમૂર્ત વિભાવોને વ્યક્ત કરતા શબ્દોને વિચારોના સંદર્ભમાં સમજાવવા
૬. દશ્ય પ્રવૃત્તિની મદદથી વ્યાકરણની રજૂઆત
૭. રૂપાખ્યાનો આપોઆપ બોલી શકાય એવાં આવડી જાય ત્યાં સુધીની શ્રવણ અને અનુકરણની તાલીમ
૮. મોટાભાગનું ભાષાશિક્ષણ વર્ગમાં કરવું
૯. શરૂઆતનાં થોડાં અઠવાડિયાં માત્ર ઉચ્ચારણો પર જ ધ્યાન આપવું
૧૦. બધી વાચન-સામગ્રી વર્ગમાં પ્રથમ મૌખિક રીતે રજૂ કરવી.

કુદરતી પદ્ધતિ (નેચરલ મેથડ)

ડિરેક્ટ મેથડની જેમ પદાર્થો અને ચિત્રો દર્શાવીને તેને વિષેના પ્રશ્નોથી આ પદ્ધતિ શરૂઆત કરે છે. જાણીતા શબ્દો અથવા અગાઉ ભણાવાઈ ગયેલા શબ્દોની મદદથી નવા શબ્દોના અર્થો સમજાવાય છે. અર્થની સમજૂતી અનુમાનથી મેળવવાની તાલીમ આપે છે. પ્રથમ ભાષાનો કોઈ ઉપયોગ ક્યાંય કરવામાં આવતો નથી. અલબત્ત, ભૂલો સુધારવા માટે વ્યાકરણનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે અને ભુલાઈ ગયેલા શબ્દોને યાદ કરાવવા કોશનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે. તે સિવાય વ્યાકરણ કે ભાષાંતરનો ઉપયોગ કરવામાં આવતો નથી. શ્રવણ–બોલવું–વાંચવું–લખવું અને વ્યાકરણ એ રીતે વર્ગમાં ભાષા શીખવવાની હિમાયત કરવામાં આવે છે.

સાઇકોલોજિકલ મેથડ

ડિરેક્ટ મેથડ સાથે આ પદ્ધતિ સંકળાયેલી છે. અમૂર્ત વિભાવોને મૂર્ત કરવાના ખ્યાલ ઉપર અને વિચારોના સાહચર્યના સિદ્ધાંતો ઉપર આ પદ્ધતિનો પાયો ચણાયો છે. શબ્દોને અર્થ સાથે સાંકળવા માટે અને માનસિક ચિત્રો ઊભાં કરવા માટે વાસ્તવિક પદાર્થો, ચિત્રો, આકૃતિઓ અને નકશાંઓનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે. શબ્દભંડોળ એવી રીતે ગોઠવવામાં આવે છે કે જેમાંથી નિષ્પન્ન થતાં વાક્યો; પદાર્થો, વિભાવો, વસ્તુઓ સાથે સંકળાયેલાં હોય. આવાં વાક્યોના પાઠો તૈયાર કરવામાં આવે છે. એવા પાઠોની ક્રમબદ્ધ શ્રેણી હોય છે. પ્રથમ આ પાઠો માત્ર મૌખિક રીતે ભણાવાય છે—પછી આંશિક રીતે પુસ્તકની મદદ લેવાય છે. પ્રથમ ભાષાનો જૂજ ઉપયોગ કરવા દેવામાં આવે છે. થોડા પાઠો પછી નિબંધ-લેખન શરૂ કરવામાં આવે છે. વ્યાકરણ શરૂથી અને વાચન જરાક પાછળથી ભણાવવામાં આવે છે.

ફોનેટિક પદ્ધતિ

આ પદ્ધતિ મૌખિક પદ્ધતિ તરીકે ઓળખાય છે. ડિરેક્ટ મેથડની ચળવળ સાથે તેને સાંકળી શકાય. કાનની તાલીમ, ધ્વનિઓના ઉચ્ચારણની તાલીમ, ધ્વનિઓ પરથી શબ્દો અને પદો અને છેલ્લે વાક્યો એ ક્રમ પસંદ કરવામાં આવતો. આ વાક્યોને સંવાદો અને વારતામાં ગોઠવવામાં આવતા. છાપેલા પાઠોમાં ફોનેટિક લિપિચિહ્નો (નહીં કે બીજી ભાષાની બારાખડીમાં જે તે શબ્દોને જોડણીબદ્ધ કરવા)નો ઉપયોગ કરવામાં આવતો અને અનુમાનથી વ્યાકરણ શીખવવામાં આવતું.

વાચન પદ્ધતિ

જે શાળાઓ બીજી ભાષાને માત્ર પુસ્તકાલયની ભાષા તરીકે ઉપયોગમાં લેવા માંગતી તે શાળાઓ માટે આ પદ્ધતિ રચાયેલી. પાઠ્યપુસ્તકના દરેક પાઠની આગળ શબ્દોની એક યાદી આપવામાં આવતી જે સંદર્ભો, ચિત્રો કે ભાષાંતર દ્વારા શીખવવામાં આવતા. અમુક કક્ષા સુધીનું શબ્દભંડોળ શીખવ્યા પછી વાર્તાઓની સરળ સારરૂપ નવલકથાઓની વાચનમાળાઓ શીખવાતી.

વ્યાકરણ પદ્ધતિ

શબ્દજૂથોની સાથે વ્યાકરણના નિયમો શીખવવાનો સમાવેશ આ પદ્ધતિમાં કરવામાં આવે છે. શબ્દોને વ્યાકરણી નિયમો અનુસાર ગોઠવવામાં આવે અને વ્યાકરણના નિયમોના વિનિયોગ કરતાં પણ એ નિયમોની જાણકારીને વધુ મહત્ત્વ આપવામાં આવતું. મૌખિક કાર્ય કે ઉચ્ચારણોના શિક્ષણને સ્થાન ન હતું. એક પ્રકારની માનસિક તાલીમ માટે એ ઉપયોગી થઈ શકે અને આ પદ્ધતિથી ભાષા શીખવવા માટે ધ્યેયભાષાના સારા બોલનારની જરૂર ન પડે.

ભાષાંતર પદ્ધતિ

શરૂમાં પ્રથમ ભાષાનું બીજી ભાષામાં અને ભાષા થોડી આવડી જાય પછી પ્રથમ ભાષાનું બીજી ભાષામાં ભાષાંતર શીખવીને બીજી ભાષા શીખવવાનો આ પ્રયત્ન હતો.

શબ્દશઃ ભાષાંતર ઉપરાંત રૂઢિપ્રયોગોના ભાષાંતરની સાથે વાર્તાઓ અને પ્રશ્નો એ રીતે પાઠની યોજના થતી. સ્વાધ્યાયમાં બન્ને પ્રકારના ભાષાંતરના પ્રશ્નો પૂછવામાં આવતા. આ પદ્ધતિથી ધ્યેયભાષાનું પ્રમાણમાં ઓછું જ્ઞાન ધરાવતો શિક્ષક પણ ધ્યેયભાષા ભણાવી શકે અને ઓછાં સાધનો વડે જેટલો સમય ફાળવવો હોય તેટલો ફાળવી શકાય.

વ્યાકરણ ભાષાંતર પદ્ધતિ

ઉપરની બે પદ્ધતિઓનું આ સંમિશ્રણ છે. ઔપચારિક રીતે વ્યાકરણ શીખવવું અને પસંદ કરવામાં આવેલી કૃતિ અનુસાર શબ્દભંડોળ શીખવવું. વ્યાકરણના નિયમો, સંદર્ભ વિનાના શબ્દભંડોળની સામગ્રી, રૂપાખ્યાનો અને ભાષાંતર એ ક્રમમાં આ શિક્ષણ ચાલતું. સરળ ભાષામાં લખાયેલી સાહિત્યકૃતિઓનું ભાષાંતર કરવાનું કહેવામાં આવતું. એક પછી બીજા એ ક્રમમાં આવતા પાઠોમાં વપરાયેલા શબ્દોમાં ભાગ્યે જ કોઈ આંતરસંબંધો હોવા છતાં દરેક પાઠને અંતે શબ્દભંડોળની યાદી બનાવી, તે ગોખવાની રહેતી. ભાષા બોલવા તરફ ભાગ્યે જ ધ્યાન અપાતું અને વાકયોનાં ઉદાહરણ સાથે વ્યાકરણના નિયમો ગોખવાના રહેતા.

ઇલેકિટક મેથડ

ફ્રાન્સમાં જેને ગતિશીલ પદ્ધતિ, એકિટવ મેથડ કહેતા તે પદ્ધતિ ડિરેકટ મેથડ અને વ્યાકરણ-ભાષાંતર પદ્ધતિના મિશ્રણમાંથી જન્મેલી, બોલવું, લખવું અને વાંચેલું સમજવું એ ક્રમમાં ભાષાકૌશલ્યો શીખવાતાં. મૌખિક તાલીમ, મોઢેથી બોલવું અને પ્રશ્નોના ઉત્તરો તથા અનુવાદ આટલી પ્રવૃત્તિ કેન્દ્રમાં રહેતી. વ્યાકરણના થોડા નિયમો આડકતરી રીતે શીખવાતા અને દૃશ્ય-શ્રાવ્ય સાધનોની થોડી સહાય લેવામાં આવતી.

યુનિટ મેથડ

હર્બર્શિયન શિક્ષણ પદ્ધતિનાં જે પાંચ સોપાનો છે તેનો ભાષાશિક્ષણમાં વિનિયોગ કરીને આ પદ્ધતિનું નિર્માણ કરવામાં આવ્યું છે. બધા વિષયોના શિક્ષણમાં આ પાંચ બાબતોનો ઉપયોગ કરી શકાય. વિદ્યાર્થીની પૂર્વતૈયારી, સામગ્રીની રજૂઆત, તારણો દ્વારા માર્ગદર્શન, સામાન્યીકરણ અને સામાન્યીકરણથી તારવેલ સિદ્ધાંતોનો વિનિયોગ કરતાં શીખવવું—એ પાંચ બાબતોથી, શિક્ષક જાણકાર હોય છે. ભાષાશિક્ષણમાં પ્રાથમિક કક્ષાએ આ પાંચ સોપાનોની મદદથી એક આદર્શ ઘટક નીચેની રીતે તૈયાર કરી શકાય.

૧. વર્ગમાં વિદ્યાર્થીઓના મત મુજબ એમને રસ પડે એવો ઘટક પસંદ કરવામાં આવે.
૨. શીખનારાઓ એટલે કે વિદ્યાર્થીઓની સમિતિ પોતાની પ્રથમ ભાષામાં સંવાદ તૈયાર કરે.
૩. શિક્ષક તેનું ધ્યેય ભાષામાં ભાષાંતર કરે અને તે શીખવતી વખતે કોઈ ને કોઈ વ્યાકરણી નિયમ પર ભાર આપે.

૪. પરિસ્થિતિ અને સંદર્ભની મદદથી શીખનારાઓ શબ્દભંડોળની યાદી તૈયાર કરે.

૫. કેટલી વ્યાકરણી રચનાઓનો એમાં સમાવેશ થયો છે તેની યાદી તૈયાર કરવામાં આવે.

૬. સાહચર્યથી શબ્દભંડોળમાં ઉમેરો કરાય.

૭. નવા વ્યાકરણી નિયમોનો જેમાં સમાવેશ થયો હોય તેવાં પદો અને વાક્યો-નું પુનરાવર્તન કરીને તેમને સ્મૃતિબદ્ધ કરી લેવામાં આવે.

૮. વિદ્યાર્થી, પદો અને વાક્યોમાંથી પોતાની જાતે જ વ્યાકરણી નિયમો તારવી લે છે કે કેમ તે શિક્ષક જુએ.

૯. આખો સંવાદ ભજવવામાં આવે.

૧૦. અંતે શબ્દભંડોળ અને શિખાયેલી પદો અને વાક્યની રચનાઓનો નિબંધ-લેખન, ભાષાંતર કે અન્ય કોઈ અભિવ્યક્તિમાં પોતાની જાતે વિદ્યાર્થી વિનિયોગ કરતો થાય.

અનુકરણ — 'યાદ રાખો' પદ્ધતિ

તળભાષક દ્વારા જુદાં જુદાં ભાષાકૌશલ્યોની કવાયતો, આ પદ્ધતિના કેન્દ્રમાં રહેલી છે. વર્ગમાં પ્રત્યક્ષ શિક્ષણ કરતાં બમણો સમય કવાયતોની તાલીમ માટે ફાળવવામાં આવે છે. પ્રત્યક્ષ શિક્ષણ અભિનય સાથે હોય અને તે દ્વારા વ્યાકરણ, ઉચ્ચારણ અને શબ્દભંડોળ શીખવવામાં આવે. કવાયતોની તાલીમ સમયે શક્ય હોય ત્યાં સુધી તળભાષક ને નહીં તો ખાસ તાલીમ પામેલ કવાયત શિક્ષક મોટેથી થોડાં વાક્યો વાંચે. પછી મૌખિક રીતે તેને ચાર-પાંચ વખત ધ્યાનથી સાંભળ્યા બાદ આખો વર્ગ મોટેથી વારંવાર બોલે અને લગભગ ગોખાઈ જાય ત્યાં સુધી એ ચાલુ રહે. ખાસ પ્રકારનાં વાક્યોની રચના દ્વારા અને/અથવા તારવણીના સિદ્ધાંતો અનુસાર વ્યાકરણના નિયમો આત્મસાત્ કરવામાં આવે. પ્રાથમિક કક્ષા પછી વ્યાખ્યાનો અને ચર્ચાઓ શરૂ કરવામાં આવે. કવાયત શિક્ષકો વિના અથવા શિક્ષકો સાથે, તૈયાર કરેલી કવાયતો અને સંવાદોને ટેઈપ કરીને તેની મદદથી આ જ પદ્ધતિએ શીખવવામાં આવે ત્યારે તેને 'સાંભળો અને બોલો પદ્ધતિ' પણ કહે છે.

દ્વિ-ભાષિક અથવા તુલનાત્મક કે સાપેક્ષતાની પદ્ધતિ

સ્રોતભાષા અને ધ્યેયભાષાનાં ભાષાકીય તત્ત્વોની સરખામણી અને ભિન્નત્વ ઉપર આ પદ્ધતિ આધારિત છે. માત્ર શબ્દભંડોળ નહીં પણ ઉચ્ચારણો, રૂપા-

ધ્યાન અને વાક્યરચનાઓ સુધ્ધાંની સરખામણીને આધારે પાઠો તૈયાર કરવામાં આવે છે. સરળતાથી શરૂ કરીને અઘરાં તત્ત્વોનું શિક્ષણ, એ ક્રમમાં ભાષાકીય તત્ત્વોની સામગ્રીની રજૂઆત કરવામાં આવે છે. ધ્વનિવ્યવસ્થા, વ્યાકરણીવ્યવસ્થા અને શબ્દભંડોળના સરખાપણા અને જુદાપણાને સમજાવવા માટે સ્રોતભાષાનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે. જુદાપણાને કારણે થતી સરતચૂકોને નજર સામે રાખીને તે તે ભાષાકીય તત્ત્વોની ખાસ કવાયતો ગોઠવવામાં આવે છે.

આ ઉપરાંત બીજી ભાષા શિક્ષણની રિધમ મેથડ, લેબોરેટરી મેથડ, વગેરે અનેક પદ્ધતિઓ છે, જે ઉપરની કોઈ ને કોઈ પદ્ધતિમાં સુધારા-વધારા કરીને નિર્માયેલી હોય છે. આ બધી પદ્ધતિઓ બીજી ભાષાઓ શીખવવા માટે ક્યાંક ને ક્યાંક અજમાવાયેલી છે. શિક્ષકોની તૈયારી, સાધનસામગ્રીની સગવડો, વાતાવરણ, વિદ્યાર્થીઓની સજ્જતા વગેરે અનેક પરિબળો પ્રમાણે એ સફળ થઈ છે અથવા નિષ્ફળ થઈ છે. આ બધામાંથી શિક્ષક પોતાના વિદ્યાર્થીઓની સજ્જતા, પોતાની સજ્જતા, ઉપલબ્ધ સાધનસામગ્રી, હેતુ, વાતાવરણ વગેરે અનુસાર પોતાની પદ્ધતિ પસંદ કરી લેવાની રહે છે.

પ્રકરણ ૬

'શ્રવણકૌશલ'

ભાષા શીખી શકાય છે અને તેથી શીખવી શકાય છે એનું એક મુખ્ય કારણ તે ઇન્દ્રિયગમ્ય છે, એટલે કે સાંભળી શકાય છે, તે છે, એ આપણે આગળ જોયું. ભાષાશ્રવણનું કૌશલ અભ્યાસથી કેળવી શકાય એ હકીકત છે.

નાનપણમાં બાળક જ્યારે ભાષા શીખે છે ત્યારે અનેક પ્રકારની, અનેક સ્તરની વિપુલ ભાષાસામગ્રી તેને કાન દ્વારા પ્રાપ્ત થાય છે, તે આપણે જોયું છે. શરૂઆતમાં એ ભાષાસામગ્રીનું માત્ર અનુકરણ કરતું બાળક ધીમે ધીમે એના નિયમોને આત્મસાત્ કરતાં કરતાં પોતે ન સાંભળેલી ઉક્તિઓ પણ ઉચ્ચારે છે અને નવી નવી ઉક્તિઓ સર્જતું થાય છે તે પણ જાણ્યું. પરંતુ બાળકની સર્જન-પ્રક્રિયા આરંભાય તે પહેલાં અને તે પછી પણ ભાષાને જે ધ્વનિશ્રેણીઓ રૂપે તેણે ઉચ્ચારવાની છે, તે ઉચ્ચારણ-કૌશલ તો તેને ત્યારે જ પ્રાપ્ત થાય જ્યારે તેણે ઉચ્ચારાતી ધ્વનિશ્રેણીઓ પૂરી ચોકસાઈથી સાંભળી હોય અને આત્મસાત્ કરી હોય. ઉક્તિઓની ધ્વનિશ્રેણીઓ રૂપે ઉચ્ચારવામાં તો બાળકે સંપૂર્ણપણે અનુકરણનો જ આધાર લેવાનો હોવાથી સરળતાપૂર્વક સાંભળવું એ બાબત ઘણી અગત્યની બની રહે છે.

નાનપણમાં પોતે ઉચ્ચારી શકવા શક્તિમાન છે તેવા ધ્વનિઓને અથવા તો બબડાટ કે ઉચ્ચારણોને પોતાની આજુબાજુની વ્યક્તિઓ જે રીતે બોલે છે તેવા ધ્વનિઓમાં ઢાળતાં બાળકને ખૂબ મથવું પડે છે. પોતે જે સાંભળે છે તે ધ્વનિઓ આખી ને આખી શ્રેણીઓ રૂપે આવે છે. આ ધ્વનિશ્રેણીઓ સાથે અનિવાર્ય રીતે અર્થ જોડાયેલો હોય છે. બાળક મનમાં આખી ધ્વનિશ્રેણીને પૃથક્કૃત કરવા અને એ રીતે ઝીણવટથી અનુભવવા-સમજવા મથે છે. હજુ ઇન્દ્રિયગ્રાહ્ય સંવેદનોને એ પૂરી સ્પષ્ટતાથી ગ્રહી શકતું નથી અને ગ્રહે છે તો તેને લાંબા સમય સુધી સ્થિર કરી શકતું નથી. આ કારણે એ 'ટોપલી' જેવી ઉક્તિને 'પોટલી' તરીકે અથવા 'ટોપી' જેવી ઉક્તિને 'પોટી' તરીકે ઉચ્ચારે છે.

શ્રવણ અને ઉચ્ચારણના કૌશલની તાલીમ માટેનો આ મહત્ત્વનો તબક્કો છે. લગભગ દોઢેક વરસનું થવા આવેલું બાળક ઉક્તિઓ જે ઘટકની બનેલી હોય છે તે ઘટકોને ઓળખવા મથતું હોય છે. જેટલી વધુ ભાષાસામગ્રી તેને મળે

એટલો એને લાભ થાય. પ્રયોગો અને અવલોકનોની મદદથી નોંધવામાં આવ્યું છે કે દાદા-દાદી સાથેના સંયુક્ત કુટુંબમાં ઊછરેલાં બાળકોને દાદા-દાદી સાથે વાતો કરવાની પુષ્કળ તક મળે છે. મોટા સંયુક્ત કુટુંબમાં ફોઈઓ–કાકાઓ અને બાળક મોસાળ જાય તો ત્યાં મામાઓ-માસીઓ વચ્ચે ઊછરે તો તેને પુષ્કળ ભાષાસામગ્રી સાંભળવા મળતી હોવાથી એનો કાન ભાષા માટે ટેવાય છે. આવાં બાળકોની સરખામણીએ વિભક્ત કુટુંબમાં અને ખાસ તો મા પણ નોકરી કરતી હોય અને આયા પાસે ઊછરતાં હોય તેવાં બાળકોની ભાષાસજ્જતા ઓછી જોવા મળે છે. એનું કારણ એમનો કાન ઓછો ટેવાયો હોય છે તે હોય છે. આનું આત્યંતિક ઉદાહરણ અનાથાશ્રમમાં ઊછરેલાં બાળકોનું છે. તેઓનાં ઉચ્ચારણોના અભ્યાસ કરવામાં આવે તો તેમના ઉચ્ચારણમાં સાંભળવા મળતી અનેક ખામીઓ, એમનું બોલતાં–બોલતાં અચકાવું કે થોથવાવું, એમનું બોબડાપણું કે તોતડાપણું વગેરેનું મૂળ કારણ અનેક માનસિક કારણોની સાથે તેમને ઓછી ભાષાસામગ્રી સાંભળવા મળી હોય છે તે હોય છે એમ જાણવા મળે છે.

અમુક જ સાંભળવાની ટેવ

આપણે ધ્યાનબહેરાં માણસો વિષે જાણીએ છીએ. વત્તેઓછે અંશે આપણે બધાં માણસો ધ્યાન–બહેરાં છીએ. અનેક ધ્વનિઓ આપણી આજુબાજુ થતા હોય છે. આ હું લખું છું ત્યારે સવારમાં ચકલીઓ, બુલબુલ, હોલા વગેરે પક્ષીઓના અવાજો, અનેક ઘરમાં કપડાં ધોવાતાં હોવાથી ધોકા પડવાના થતા અવાજો, ગાડી અને વીસલોના અવાજો, વાહનોની અવરજવરના, ઘંટડીના, હોર્નના અવાજો, દૂર બાળકો રમે છે તેના અવાજો, બાળકો રડવાના અવાજો, રસોડામાંથી આવતા અવાજો, કોઈક રેડિયોમાંથી આવતા ગીતોના અવાજો, 'કબ્બા આલવાના છે...' ...'ધા......સ...લેટ' એવા અવાજો—આ બધા અવાજોનું એક વાદ્યવૃંદ જાણે કે ચાલે છે. તેમાં જુદો પડતો, અલબત્ત મારા માટે જુદો પડતો અથવા મારા કાને જુદો તારવેલો એવો અવાજ સોસાયટીના ચોથા કે પાંચમા બંગલામાં કોઈ હાર્મોનિયમ વગાડે છે તેનો અવાજ મને સ્પષ્ટ સંભળાય છે. એના એક એક સૂરને જાણે કે આ લખાણનાં વાકયો સાથે ગૂંથતો ગૂંથતો હું મારું લખવાનું ચાલુ રાખું છું. હાર્મોનિયમના ધીમા સૂરોને અન્ય અવાજોની આડખીલી ઓછી નથી છતાં આ આખા વાદ્યવૃંદમાં મારે માટે એ પ્રબળ છે. વાદ્યવૃંદનું જ ઉદાહરણ લઈએ. સિતાર, સરોદ, શરણાઈ, બંસરી, તંબૂર, ઢોલકાં, અનેક વાદ્યો એકબીજાનો તાલ સાચવીને વાગતાં હોય છતાં એમાંથી પોતાની રુચિ પ્રમાણે બંસરી કે શરણાઈ કે સિતારના અવાજ ઉપર જ ઘણી વ્યક્તિઓ કેન્દ્રિત થઈ જતી હોય છે, અથવા

આવી ભાષારમતો દ્વારા તે જાતજાતનાં પશુઓ, તેમના ઉપયોગ, તેમની લાક્ષણિકતા, તેમનાં ખાન-પાન, તેમનાં બચ્ચાં માટેનાં વિશિષ્ટ નામો, વગેરેનો પરિચય આપવા ઉપરાંત અનેક સંદર્ભમાં ભાષાના ધ્વનિઓ અને ભાષાની વ્યવસ્થાને વિદ્યાર્થીના કાન સુધી અને કાન દ્વારા ચિત્ત સુધી પહોંચાડી શકે છે.

આ ઉપરાંત પોતે પણ પોતાના વિદ્યાર્થીઓની વય, તેમના ઉછેરના વાતાવરણ અનુસાર, તેમના રસ વગેરેને જાણીને કેટલાંક જોડકણાં બનાવી શકે: "આફ્રિકાથી સૂટટાઇમાં મોહનબાબુ આવ્યા. કામ કરીને દેશહિતનાં મોહનબાપુ ચાલ્યા." તેવું એક જોડકણું મહાત્મા ગાંધીનાં બે જુદાં જુદાં ચિત્રો બોર્ડ ઉપર બતાવીને (જેમાં પહેલું સૂટટાઇમાં સજ્જ થયેલા મોહનદાસ ગાંધી સ્ટીમરમાંથી ભારતને કિનારે ઊતરતા હોય; બીજું હાથમાં લાકડી સાથે માત્ર પોતડી પહેરેલા ગાંધી બાપુ પ્રાર્થના સભામાં જતા હોય) વિદ્યાર્થીઓને રસ પડે તેટલી વાર ગવડાવીને 'બ' અને 'પ' ના ભેદકત્વની તેમના કાનને તાલીમ આપી શકે. પહેલાં માત્ર અમૂર્ત રીતે બાળગીતો, જોડકણાંનો ઉપયોગ કરતો શિક્ષક ધીમે ધીમે સચિત્ર રજૂઆત કરી શકે. પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણ કરતાંયે બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં આ બહુ ઉપયોગી પદ્ધતિ પુરવાર થઈ શકે. ચિત્રો, પદાર્થો, નકશાઓ અને સગવડ હોય તો સ્લાઇડ અને ફિલ્મનો ઉપયોગ બાળગીતો અને જોડકણાંની સાથે કરવામાં આવે તો બાળકો જુએ અને સાંભળે તેથી ખરેખરી વાસ્તવિક પરિસ્થિતિમાં ભાષાના વપરાશનો અનુભવ કરે છે અને તેમાં કાનની તાલીમ વધુ ચોકસાઈવાળી અને અસરકારક બને છે. માત્ર અંગ્રેજી ફિલ્મો જોઈ જોઈને જ (અને જોવાની સાથે સાંભળી સાંભળીને) અંગ્રેજી ભાષાનો સરસ પ્રભુત્વ સાથે વપરાશ કરતા માણસોના કિસ્સા ઓછા નથી.

ભાષા સાંભળવાની તાલીમને જીવંત તાલીમ બનાવવા ઉચિત ચેષ્ટાઓ અને અભિનય, મોં પરના હાવભાવ વગેરે કરતાં શિક્ષકને આવડવું જોઈએ. આ જ કારણે આપણે આગળ જોઈશું તેમ ઘણી જ વૈજ્ઞાનિક ચોકસાઈથી તૈયાર કરેલ સામગ્રી અને ભાષાની કવાયતો ટેઈપ રેકોર્ડર ઉપર સંભળાવીને બાળકને જેટલી તાલીમ આપી શકાય તેના કરતાં ઓછી વૈજ્ઞાનિક ચોકસાઈથી છતાં કદાચ આંતરિક સૂઝ અને અનુભવથી તૈયાર કરેલ સામગ્રી અને ભાષા કવાયતો શિક્ષક પોતે જીવંત રીતે રજૂ કરે તો વધુ સારી તાલીમ આપી શકાય એ અશક્ય નથી.

જોડકણાં, બાળગીતો ઉપરાંત સારાં નાટકો, સંવાદો કે નાટ્યઅંશો શિક્ષક પોતે વર્ગમાં અભિનય ભજવીને બતાવવાં જોઈએ, અથવા આગલા ધોરણનાં મોટાં બાળકોને તૈયાર કરી પાછલાં ધોરણનાં બાળકો સમક્ષ એ ભજવવાં જોઈએ. કાનની તાલીમ માટે આ બહુ અગત્યની પ્રવૃત્તિ છે, એમાં શંકા નથી.

કાનની તાલીમ માટે આગળની વ્યૂહરચના

જોડકણાં, બાળગીતો, અભિનય નાટકો અને નાટ્યઅંશોની સારી એવી કાનની તાલીમ આપ્યા પછી બાળકને બોલતાં, લખતાં અને વાંચતાં પણ શીખવવાનું છે. હવે બોલતાં-લખતાં અને વાંચતાં શીખતું બાળક સાંભળવાની તાલીમમાં આગળ વધે એ ઇચ્છનીય છે. ભાષાનાં કૌશલ્યોની તાલીમ આખી જિંદગી પર્યંત ચાલે છે અને અલબત્ત, પ્રથમ સાંભળતાં, પછી બોલતાં અને છેલ્લે લખતાં—સાવ છેલ્લે અનુવાદ કરતાં—એ ક્રમમાં એ તાલીમ શરૂ કરવાની હોવા છતાં થોડા સમય પછી એ પાંચે કૌશલ્યોની તાલીમ એકસાથે ચાલે છે, એ સ્પષ્ટ છે. આ કારણે બોલતાં, વાંચતાં અને લખતાં શીખેલા બાળકને હવે કાનની તાલીમ આપવામાં સરળતા પણ રહે છે.

શિક્ષકે પોતાની સાથે બાળકોને ગાતાં કરવાનાં છે. આ માત્ર પુનરાવર્તન હશે. છતાં, આમ થતાં બાળકના ચિત્તમાં સ્થિર થયેલા ધ્વનિ કે ઉચ્ચારણોમાં શ્રુતિચિત્રોની સાથે પોતે જે ઉચ્ચારે છે તેનાં શ્રુતિચિત્રોનો તાળો મળે છે કે કેમ તેની ચકાસણી, બાળક આપોઆપ અસંપ્રજ્ઞાતપણે કરતું જશે.

વાંચતાં શીખેલું બાળક એકલું એકલું મોટેથી વાંચે ત્યારે અથવા મનમાં વાંચે ત્યારે પણ પોતાના શિક્ષકને સતત પોતાની સાથે જ મોટેથી વાંચતો, પોતાને ઘેર પણ અનુભવે છે. આમ થતાં પોતે જે ઉચ્ચારણો કરે છે અને વાંચતી વખતે પોતાના ચિત્તમાં સતત પડઘાયા કરતાં શિક્ષકનાં ઉચ્ચારણો વચ્ચેનું સામ્ય-વૈષમ્ય એ અસંપ્રજ્ઞાતપણે તારવતો જશે અને પોતાનાં ઉચ્ચારણોને પેલાં શ્રુતિચિત્રોની નજીક લઈ જવાનો પ્રયત્ન કરતો જશે. આપણે આગળ જોઈશું એમ ઉચ્ચારણની તાલીમનો, આ રીતે શ્રવણકૌશલની તાલીમ પાયો બની રહે છે.

શ્રુતલેખન

આને માટે શ્રુતલેખન એ એક બહુ જાણીતી અને ફળદાયી પ્રવૃત્તિ છે. લખતાં શીખેલા બાળકને ત્રણ કક્ષાએ શ્રુતલેખનની તાલીમ આપી શકાય.

સાંભળેલી સામગ્રીને ચિત્તસ્થ કરીને તેનું પુનરાવર્તન કરવા જેટલી તાલીમ આપ્યા પછી શ્રુતલેખનની તાલીમ શરૂ કરી શકાય. પહેલાં તો થોડાં થોડાં વાક્યોથી શરૂઆત કરી શકાય. ચાર-પાંચ વાક્યો ધીમે ધીમે બોલીને લખાવવાનાં રહે. આ લેખનની તાલીમનો પાયો બની શકે એ આપણે આગળ જોઈશું છતાં પ્રાથમિક કક્ષાએ જોડણીની અતિશય ચીવટ પૂર્વગ્રહો ઊભા કરશે અને શ્રુતલેખનનો પ્રાથમિક હેતુ (કાનની તાલીમનો) માર્યો જશે એ સ્પષ્ટ છે. માત્ર શિક્ષકે તો એ

જોવાનું છે કે પોતે જે સાંભળ્યું છે તેને બરાબર ચિત્તસ્થ કરીને તેનું કાગળ કે સ્લેટ ઉપર પુનરાવર્તન, બાળક કરી શકે છે કે કેમ? 'રામે લકશમણને બોલાવ્યા' એવા વાક્યમાં 'લક્ષ્મણ'ને સ્થાને 'લકશમણ' લખનાર બાળકને ખોટું આપવાની જરૂર નથી, 'કશ' ને બરાબર સાંભળીને અલબત્ત પોતાની રીતે કાગળ ઉપર પુનરાવર્તન કરવા માટે, વિદ્યાર્થીની શિક્ષકે કદર કરવી જોઈએ. માહિતી 'એકત્રિત કરી' કે 'ખાત્રી કરી છે', એમ લખનાર બાળકે આપણી ધ્વનિવ્યવસ્થાને (ગુજરાતી ભાષાની ધ્વનિવ્યવસ્થાને) ચોકસાઈથી સાંભળી છે અને આપણી સમક્ષ છતી કરી છે તે સ્પષ્ટ છે.

સાદાં વાક્યો અને જાણીતા શબ્દોની વ્યાકરણબદ્ધ રચનાઓ, શ્રુતલેખનમાં આવ્યા પછી અવ્યાકરણી વાક્યો અને અજાણ્યા ધ્વનિઓનો (જોડાક્ષરો વગેરેનો) સમાવેશ થયો હોય તેવાં વાક્યો શ્રુતલેખનની તાલીમનાં બીજાં સોપાનો ઉપર આપી શકાય. દા.ત. એક મોટી ગધેડો મેં જોયો.' —બાળક ભાષાના સંદર્ભમાં સાંભળવા ટેવાયેલું છે. તે ચોકસાઈથી ત્યાં 'મોટી ગધેડો' સાંભળી શકે છે કેમ? તેની ચકાસણી આ વાક્યની મદદથી થઈ શકશે. મોટે ભાગે બાળક 'એક મોટો ગધેડો જોયો' એમ જ લખશે પણ શિક્ષકે સૂચના આપવાની છે કે 'તમે જેવું સાંભળો છો તેવું જ બરાબર લખજો.' શિક્ષક જાણી જોઈને અનુનાસિક સાથે (જ્યાં અનુનાસિક સામાન્ય રીતે ન હોય ત્યાં) કેટલાક શબ્દો બોલશે. દા. ત. તે ગાંમમાં ગયો. વળી અનુનાસિક હોય ત્યાં અનુનાસિક વિના બોલશે 'અમે છાપા વાંચ્યા'. ક્યારેક સ ના સ્થાને શ અને શ ને સ્થાને સ બોલશે, લ ને સ્થાને ળ અને ળ ને સ્થાને લ બોલશે. ર ને સ્થાને લ અને લ ને સ્થાને ર બોલશે. ડ ને સ્થાને ળ અને ળ ને સ્થાને ડ બોલશે. ળ ને સ્થાને ણ અને ણ ને સ્થાને ળ બોલશે. ન ને સ્થાને ણ અને ણ ને સ્થાને ન બોલશે. ગુજરાતી ભાષાની પ્રાદેશિક–નાતિઓની–ધંધાઓની બોલીઓની ઉચ્ચારણોની આવી બધી મુખ્યત્વે ખાસિયતો છે. વિદ્યાર્થીઓના કાન આવાં ઉચ્ચારણોને પકડી પાડવા ટેવાયો છે કે કેમ તે આનાથી જાણી શકાય, એટલું જ નહીં તેની તાલીમ પણ આ રીતે આપી શકાય.

શ્રુતલેખનનું છેલ્લું અને ત્રીજું સોપાન છે ઝડપથી શ્રુતલેખન લખાવવાનું. માત્ર થોડાં વાક્યો જ નહીં, પરંતુ પરિચ્છેદો ઝડપથી લખાવવા જોઈએ. વર્ગમાં વ્યાખ્યાનની નોંધ લેતી વખતે ગોથવાતા–ગૂંચવાતા એમ.એ.ના વિદ્યાર્થીઓને જોઈને ઝડપથી શ્રુતલેખન લખવાની તાલીમનું મહત્ત્વ કોઈને પણ સમજાય એવું છે. આ રીતે શ્રુતલેખન લખાવતી વખતે વાક્યોનું પુનરાવર્તન કરવાનું રહેતું નથી.

અલબત્ત, દરેક વાક્ય સ્પષ્ટ ઉચ્ચારણો સાથે રોજિંદી ઝડપે બોલી જઈને શિક્ષકે થોડીવાર અટકવાનું છે જ. વળી આ રીતે શ્રુતલેખન લખાવતી વખતે શિક્ષક એક જ જગ્યાએ ઊભા રહેવાને બદલે વર્ગમાં વિદ્યાર્થીઓ કેવી રીતે લખે છે તે જોવા માટે નીકળે તો ક્યારેક વધારે ઉપયોગી થાય છે. દરેક વાક્ય લખાવ્યા પછી થોડીવાર અટકવાનો જે સમય મળે છે તે દરમ્યાન તે જુદા જુદા વિદ્યાર્થીઓની પાસે ઊભા રહીને તેઓ કેટલી ઝડપે, કેવી રીતે વાક્ય લખે છે તે જોઈ શકે. આ પ્રકારના શ્રુતલેખનની, લખાણકૌશલની તાલીમમાં પણ ઘણી ઉપયોગિતા છે તેની ચર્ચા આગળ કરીશું.

યાંત્રિક સહાય

ભાષાશિક્ષણમાં યાંત્રિક સહાયની ચર્ચા વિષે એક અલગ પ્રકરણ કરવાનો ઇરાદો છે કારણ કે સાંભળવા, બોલવા, વાંચવા અને કંઈક અંશે લખવાના કૌશલની તાલીમમાં યાંત્રિક સહાય ઘણી ઉપયોગી થઈ શકે એમ છે. છતાં શ્રવણ-કૌશલની તાલીમમાં એનો ફાયદો ઘણો મોટો છે.

ખાસ કરીને જ્યાં શિક્ષકોની અછત હોય, એક જ શિક્ષકે અનેક વિદ્યાર્થી-ઓને એક સાથે શીખવવાનું હોય અને જ્યાં શિક્ષકને આપવો પડતો પગાર કે ચૂકવવા પડતા મહેનતાણાના પૈસા યાંત્રિક સહાય માટે ઉપયોગમાં લેવી પડતી સાધન–સામગ્રી કરતાં પણ ઘણા વધી જતા હોય ત્યાં શ્રવણકૌશલની તાલીમ માટે શિક્ષકને સહાયરૂપ થઈ શકે તેવી યાંત્રિક સહાયનો ઉપયોગ થઈ શકે.

આ યાંત્રિક સહાયમાં ગ્રામોફોન (થાળીવાજું), ટેઇપ રેકોર્ડર, રેડિયો અને ફિલ્મનો ઉપયોગ કરી શકાય. બીજી ભાષા શીખવતી વખતે જ્યારે શિક્ષક પોતે બીજી ભાષાનો ભાષક ન હોય ત્યારે ઉચ્ચારણોની ચોકસાઈ માટે આ તાલીમ ઉપયોગી બની રહે છે. ઉચ્ચારણોની ચોકસાઈ અથવા તો બીજી ભાષા શીખનાર દરેકે તળભાષક જેવાં જ ઉચ્ચારણો સાથે તે ભાષા શીખવી અને બોલવી જોઈએ એ આગ્રહ કેટલો વાજબી અને વ્યવહારુ છે, તે વિવાદ અને ચર્ચાનો વિષય છે. આમ છતાં ભાષા સંભળાવવામાં યાંત્રિક સહાય ઓછી ખર્ચાળ હોય ત્યારે તે ભાષાકૌશલ્યો અને તેમાંય ખાસ શ્રવણકૌશલની તાલીમ માટે ઘણી ઉપયોગી છે.

ગ્રામોફોન ઉપર જોડકણાં, બાળગીતો, નાટકો, સંવાદો, વર્ણનો, વાર્તાઓ વગેરેના પૂર્વયોજિત પાઠો વારંવાર સંભળાવી શકાય. અંગ્રેજીને બીજી ભાષા તરીકે શીખવવા માટે આવી તૈયાર રેકર્ડઝ મળે છે. લિંગ્વાફોન ઇન્સ્ટિટ્યૂટ અને બી.બી.સી.એ તૈયાર કરેલી આવી રેકોર્ડઝની શ્રેણીઓ ઉપરાંત 'એવરી ડે સેન્ટેન્સીઝ ઇન સ્પોકન ઇંગ્લિશ'ની રેકોર્ડઝ પણ મળે છે.

તળભાષકના અથવા તો જેને સારું અંગ્રેજી કહીએ તેવા અંગ્રેજના સંવાદો, કાવ્યપઠનો વગેરે ટેઈપ કરીને પણ વિદ્યાર્થીઓને સોંપી શકાય.

રેડિયો અને ટી. વી. ઉપર નિયત સમયે આપવામાં આવતા પાઠો જો યોગ્ય રીતે પ્રસારિત કરવામાં આવે તો વિદ્યાર્થીઓને શ્રવણકૌશલની તાલીમ માટે ઉપયોગી થઈ શકે. એવું જ ફિલ્મોનું છે. ટી.વી. ઉપર અથવા તો શાળાના સભાખંડમાં બતાવવામાં આવતી ફિલ્મો પણ યોગ્ય પસંદગી ઉપર આધારિત હોય અને ઉચિત રજૂઆત કરતી હોય તો વિદ્યાર્થીઓને શ્રવણકૌશલની તાલીમમાં ઉપયોગી થઈ શકે.

શ્રવણકૌશલની તાલીમ અને ઉચ્ચારણશાસ્ત્ર

ભાષાવિજ્ઞાનના વિદ્યાર્થીઓને શ્રવણકૌશલની તાલીમ આપવામાં વધુ રસ પડે તેવી શકયતા છે, કારણ કે તેઓ ભાષાના ધ્વનિઓ કેવી રીતે ઉચ્ચારાય તો કેવી રીતે સંભળાય એ જાણે છે. ખાસ કરીને તેઓ જ્યારે શિક્ષક તરીકે કામગીરી બજાવતા હોય ત્યારે વધુ સફળ ભાષાશિક્ષક થવાની શકયતા ઘણી વધી જાય છે.

દેખીતી રીતે ઉચ્ચારણશાસ્ત્રની તાલીમ ઉચ્ચારણોની સાથે સંકળાયેલી છે. ઉચ્ચારણો કેવી રીતે નિર્માય છે, કેવી રીતે વાયુમોજાં રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવે છે અને કેવી રીતે સંભળાય છે એનું પૃથક્કરણ અને વર્ણન ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનો વિષય છે. શિક્ષક ઉચ્ચારણોની સાથે સંકળાયેલા વાગ્અવયવો અને તેમની કામગીરી વિશે ચોકસાઈપૂર્વક જાણતો હોય તો એ પોતે બીજી ભાષાના અથવા પોતાની તળ-ભાષામાં માન્ય હોય તેવાં ઉચ્ચારણો ઘણી ચોકસાઈથી કરી શકે. એ પોતે જેટલી ચોકસાઈથી સ્પષ્ટ સંભળાય તેવાં, યોગ્ય આરોહ–અવરોહ સાથે ઉચ્ચારણો કરશે, વાકયો બોલશે તેટલું વિદ્યાર્થીઓને સાંભળવાનું સરળ થવાનું એટલું જ નહીં, રસ પડે એવું થવાનું. વિદ્યાર્થીઓને માટે શિક્ષકનાં ઉચ્ચારણો આદર્શ હોય છે.

આ ઉપરાંત ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનો અભ્યાસી શિક્ષક કયા ઉચ્ચારણથી કયું ઉચ્ચારણ (કયા ધ્વનિથી કયો ધ્વનિ) તેની કઈ લાક્ષણિકતાઓ કે ગુણધર્મને કારણે જુદો પડતો હોય છે તે જાણતો હોવાથી વિદ્યાર્થીઓ એ ધ્વનિઓને જુદા જુદા તરીકે સાંભળી શકે એની ચીવટ રાખીને ઉચ્ચારી શકે. ધ્વનિઓના ઉચ્ચારણનો ક્રમ એ એવી રીતે ગોઠવી શકે કે જેથી નજીક નજીકના સંબંધે સંકળાયેલા એક જ વર્ગના હોય તેવા ધ્વનિઓની ભિન્નતાને પકડવાની ટેવ વિદ્યાર્થીઓને ઝડપથી પડે.

વાણીશિક્ષણની તાલીમમાં ઉચ્ચારણશાસ્ત્રના અભ્યાસનું જે મહત્ત્વ છે તેનું પ્રથમ સોપાન શ્રવણશિક્ષણની તાલીમ છે. શ્રવણશિક્ષણની તાલીમ સમયે યોગ્ય ધ્વનિઓ સંભળાવવાની કામગીરી કરીને શિક્ષક એ પાયો દૃઢ કરી શકે.

ટૂંકમાં, કેન્દ્રિત થઈને, એકધ્યાન થઈને ભાષા સાંભળવાની ટેવ ભાષા-શિક્ષણને માટે ખૂબ જરૂરી છે. એનું મહત્ત્વ જેટલું વધુ સમજાય તેટલું શ્રવણ-શિક્ષણની તાલીમનું મહત્ત્વ વધે. ખાસ કરીને પ્રથમ ભાષા, અને બીજી ભાષાઓ શીખવાનું આજના યુગમાં ખૂબ જરૂરી બન્યું છે ત્યારે શ્રવણશિક્ષણની તાલીમ તરફ સહેજ પણ ઉદાસીન રહી શકાય નહીં.

પ્રકરણ ૭

વાક્-કૌશલ

એક સંકુલ કૌશલ

બધાં ભાષાકૌશલ્યોમાં આ કૌશલ ચાવીરૂપ અને શીખવવામાં કદાચ સૌથી મુશ્કેલ કૌશલ છે, કારણ કે એ સૌથી વધુ સંકુલ કૌશલ છે અને એક સાથે ઘણી બધી બાબતો એમાં ભળેલી હોય છે. મુખ્યત્વે તો યાદ કરવાનું, વિચારવાનું અને ચોકસાઈથી ઉચ્ચારવાનું આ ત્રણ બાબતો વાક્કૌશલ સાથે સંકળાયેલી છે.

શ્રવણકૌશલ અને વાક્કૌશલ

શ્રવણકૌશલની સાથે આ કૌશલની તાલીમને સાંકળી શકાય. શ્રવણકૌશલની તાલીમ આપતી વખતે થોડાં અઠવાડિયાં પછી વાક્કૌશલની સમાંતર તાલીમ શરૂ કરી શકાય. શ્રવણકૌશલની અને વાક્કૌશલની તાલીમ સમાંતર ચાલે તો બન્ને એકબીજાને ઉપકારક બની રહે. શ્રવણકૌશલની તાલીમ વાક્કૌશલની તાલીમનું પ્રયાણબિંદુ બની શકે.

આમ તો 'ભાષા' શબ્દમાંનો 'ભાષ્' ધાતુ 'બોલવું' એ અર્થ વ્યક્ત કરે છે એ ઉપરથી ભાષા એટલે જે બોલાય છે તે, એવું સાદું સમીકરણ કરી શકાય. ભાષા આવડવી એટલે બોલતાં આવડવું એમ સામાન્ય જનસમૂહનો ખ્યાલ છે તે આ સમજ ઉપર આધારિત છે, ભાષા બોલાય છે કારણ કે તે સંભળાય છે એ સ્પષ્ટ છે. જન્મથી બહેરાં માણસો ભાષા બોલતાં શીખી શકતાં નથી અથવા ઘણી પ્રયુક્તિઓ કર્યા બાદ ખાસ પ્રકારના પ્રયત્નોથી શીખી શકે, એ જાણીતું છે. આ ઉપરથી સ્પષ્ટ થશે કે શ્રવણકૌશલની તાલીમ જેટલી વધુ સઘન એટલી વાક્કૌશલની તાલીમ સરળતાથી થવાની. શ્રવણકૌશલ એ સોરણી છે અને વાક્કૌશલ એ એનું પરિણામ છે એવું સમીકરણ પણ કરી શકાય.

વાક્કૌશલના પ્રકારો

વાક્કૌશલમાં યાદ કરવાની, વિચારવાની અને ચોકસાઈથી ઉચ્ચારવાની એમ ત્રણ અગત્યની માનસિક શારીરિક શક્તિઓ સંકળાયેલી છે. ચોકસાઈથી ઉચ્ચારણ-શક્તિને કેળવી શકાય એટલું જ નહીં, યાદ કરવાની અને વિચારવાની શક્તિને પણ ઉચ્ચારવાની તાલીમની સાથે સાંકળી લઈને કેળવી શકાય. એ ત્રણે શક્તિઓની

મદદથી જે વાક્કૌશલ આપણે કેળવવા માંગીએ છીએ. તેને વળી બે મુખ્ય વિભાગોમાં વહેંચી શકાય. આમાંનું પહેલું કૌશલ છે વાતચીતનું અને બીજું છે વક્તૃત્વનું. આ વાતચીત અને વક્તૃત્વ એ બન્ને કૌશલ્યો વાક્કૌશલના સિક્કાની બે બાજુઓ છે એમ પણ કહી શકાય.

ઉચ્ચારણની તાલીમ

વાતચીત અને વક્તૃત્વ બન્ને બોલવાનાં કૌશલ છે અને ઉચ્ચારણો, બોલવાની સાથે સંકળાયેલાં છે. પ્રથમ ભાષા₂ના શિક્ષણમાં અને બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં ઉચ્ચારણની તાલીમનું મહત્ત્વ જરાય ઓછું આંકી શકાય નહીં.

શ્રવણકૌશલની તાલીમ સમયે ભાષાના કારક ધ્વનિઓને જુદા જુદા ધ્વનિઓ સાંભળવાની જે તાલીમ આપવામાં આવી હતી તે તાલીમની સાથે સાથે જ, એ ધ્વનિઓને જુદા જુદા ધ્વનિઓ તરીકે ઉચ્ચારવાની તાલીમ પણ થોડા સમય પછી શરૂ કરી શકાય. દા. ત. ગુજરાતીભાષી બાળક તેની પ્રથમ ભાષાને લીધે ળને બદલે ર કે ળને બદલે લ કે ર ને બદલે લ કે ણ ને બદલે ન કે સ ને બદલે શ કે શ ને બદલે સ જેવાં ઉચ્ચારણો કરતું હોય. એ બાળકમાં જરાય લઘુતા-ગ્રંથિ જન્માવ્યા વિના, આ ઉચ્ચારણદોષો છે, એવું એને કહીને તો નહીં જ; ઉપરાંત શિક્ષકે પણ આ ઉચ્ચારણદોષો નથી, પરંતુ પ્રથમ ભાષા₁ બોલવાની ટેવને કારણે પ્રથમ ભાષા₁માં પણ ઉચ્ચારાઈ જતી લાક્ષણિકતાઓ છે એવી સમજ-પૂર્વક, ધીરજથી, સિફતથી આ ઉચ્ચારણોના સ્થાને માન્ય ભાષાનાં ઉચ્ચારણો એને શીખવવાનાં છે. પ્રથમ ભાષા₁નાં ઉચ્ચારણોની ટેવને કારણે, બાળક તાલીમને કારણે માન્ય ઉચ્ચારણો સાંભળે અને સમજે તોય પેલાં ઉચ્ચારણો એનાથી આપોઆપ થઈ જાય છે. આ એક રીતે પ્રોડક્શન ડિસ્ટોર્શન છે.

પ્રોડક્શન ડિસ્ટોર્શન

બીજી ભાષા બોલતી વખતે આની ઉચ્ચારણની સરતચૂક થવાની શક્યતા રહે છે. આગળ આપણે જોયું તેમ અંગ્રેજીના f ને બદલે ph ને ગુજરાતીભાષી કે ઓષ્ઠ્ય સ્પર્શ તરીકે ઉચ્ચારવાનો અથવા અંગ્રેજીના w અને v ને બન્ને ધ્વનિઓ વચ્ચેનો તફાવત એ સાંભળતો-સમજતો ન હોવાને કારણે અને કદાચ સાંભળતો-સમજતો હોય અને બન્ને ધ્વનિઓને જુદા ઉચ્ચારવાની એનામાં આવડત હોય તોય બન્ને ધ્વનિઓને તેમના સંદર્ભ અનુસાર જુદા જુદા ધ્વનિઓ તરીકે એ ભાગ્યે જ ઉચ્ચારવાનો. વીવિંગ એ શબ્દના ઉચ્ચારમાંના બન્ને વ ને તે કાં તો ઓષ્ઠ્ય તરીકે, કાં તો દંત્યોષ્ઠ્ય તરીકે ઉચ્ચારવાનો. આથીયે એક ડગલું આગળ વધીને

પોતાની ભાષામાં પણ ઉપરછલ્લી રીતે સરખા સંભળાતા-ઉચ્ચારાતા ધ્વનિઓની જેમ ઉચ્ચારવાનો. દક્ષિણ ભારતની તામિલ કે તેલુગુ ભાષાનો ભાષક અંગ્રેજી z અને s ને મૂર્ધન્ય તરીકે ઉચ્ચારવાનો, જ્યારે ઇટાલિયન ભાષક અંગ્રેજીને બીજી ભાષા રૂપે શીખતો હોય ત્યારે અંગ્રેજી ભાષામાં ઉચ્ચારાતા થ અને ધ એ સંઘર્ષીઓને સ્ફોટકો તરીકે ઉચ્ચારવાનો. ઉચ્ચારણની તાલીમ આપનાર માટે આવી બાબતોની કાળજી રાખવાનું કામ ઓછું મુશ્કેલ નથી, ઓછું વિકટ નથી. એક રીતે ઉચ્ચારણની તાલીમ એ ઉચ્ચારણની ટેવ બદલવાની તાલીમ છે.

આ ટેવ બદલવા માટે વિદ્યાર્થીને વારંવાર એનાં અશુદ્ધ કે ખરાબ ઉચ્ચારણો માટે ટોકવું અથવા સભાન કરવું એ કોઈ રીતે ફળદાયી પ્રવૃત્તિ નથી. "શાકવારી... શાકવારી તારી પાસે કંઈ ફરણર છે કે?" એમ બોલનાર બાળકને ર નહીં, ળ બોલાય, અને જો "શાકવાળી...શાકવાળી, તારી પાસે કંઈ ફળણળ છે કે?" એમ બોલાય, એમ દસવાર કહેવાથી ભાગ્યે જ કશોય ફેર પડવાનો સંભવ છે. ખરેખર તો શિક્ષકે દરેક વિદ્યાર્થીની ઉચ્ચારણની ખાસિયતની નોંધ કરી લઈને તેમની એ ખાસિયતો બદલવા માટેની કેટલીક વ્યક્તિગત, તો કેટલીક સમૂહ આખા માટે સામાન્ય એવી, ઉચ્ચારણની કવાયતો યોજવી જોઈએ. દા.ત. ઉપરના ઉદાહરણમાં ળ ના બદલે ર બોલતા વિદ્યાર્થીઓની ખાસિયત સુધારવા માટે તે આખા વર્ગનો સાથ લેશે. દા.ત. આ હિતેશ છે, તે ભરતનો સાળો છે, તે ઘણો સારો છે. ભરવાડ ગાયો ચારે છે, સ્ત્રી અનાજ ચાળે છે. ખેતરમાં જાર ઊગી છે, પાણીમાં જાળ નાખી છે. તેણે સોખંડના વાળા બાંધ્યા, તેણે દૂધના વારા બાંધ્યા. મેં કોરા કાગળ ખરીદ્યા, તેણે કોળું ખરીદ્યું. તે ભજિયાં તળે છે, માછલી પાણીમાં તરે છે—આવાં આવાં વાક્યો પોતે બોલીને અને પછી આખા વર્ગ પાસે વારંવાર બોલાવડાવીને અને સમયાંતરે પેલા ળ ને બદલે ર બોલતા વિદ્યાર્થીઓ પાસે વધુ વાર બોલાવડાવીને એમને આડકતરી રીતે ળ ને બદલે ર બોલવાની, તેમની ટેવથી સભાન કરી શકાય અથવા તો સભાન કર્યા વિના જ તેમને ર ને બદલે ળ બોલતાં શબ્દની કામગીરી બદલાય છે તે સંભળાવીને તે ભિન્નતાનું ઉચ્ચારણ કરતા કરી શકાય. આ કારણે દરેક વિદ્યાર્થી દીઠ અથવા તો જે તે પ્રદેશનાં બાળકોના જૂથ દીઠ અલગ અલગ ઉચ્ચારણ કવાયતો યોજવી પડે. ભાષાવિજ્ઞાન અને ધ્વનિવિજ્ઞાન કે ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનો અભ્યાસી શિક્ષક આવાં અવલોકનો કરી શકે અને તે ખાસિયતો બદલવા માટેની ઉચિત કવાયતો યોજી શકે એ દેખીતું છે.

ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનો અભ્યાસી શિક્ષક ઉચ્ચારણની ખાસિયતો બદલવા માટે ઉચ્ચારણો કેવી રીતે થાય છે તેનું વર્ણન પણ થોડાં મોટાં અને વધુ સમજદાર

બાળકો સમક્ષ કરી શકે. ખાસ કરીને બીજી ભાષા શીખવતી વખતે, બાળકો નવથી બાર વરસનાં હોય ત્યારે એ બીજી ભાષાના ધ્વનિઓનું વર્ણન પણ કરી શકે. એક રીતે એ ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનું અને તેથી વ્યાકરણનું જ શિક્ષણ હશે, છતાં એ ઉચ્ચારણની તાલીમમાં મહત્ત્વનું હશે. એ વિદ્યાર્થીને પહેલાં તો પોતે ઉચ્ચારીને નિદર્શનની મદદથી બન્ને ઉચ્ચારણો વચ્ચેના તફાવત સંભળાવશે, સમજાવશે. પછી એ બન્ને ઉચ્ચારણો વચ્ચેના તફાવતનું વર્ણન કરશે. આ વર્ણન દેખીતી રીતે ઉચ્ચારણશાસ્ત્રની પરિભાષા પર આધારિત હશે. દા.ત. f અને ph વચ્ચેનો તફાવત પ્રથમ નિદર્શનથી અને પછી વર્ણનથી વિદ્યાર્થીને બતાવી શકાય. પહેલાના ઉચ્ચારણ સમયે દાંતથી જીભ થોડી દૂર રહે છે અને હવાને ઘસાતી ઘસાતી આવવા દે છે એવું વર્ણન કરી શકે—ભલે પછી તેને સંઘર્ષી ધ્વનિ કહેવાય એવી પારિભાષિક સમજ વિદ્યાર્થીને ન આપે. આવી સમજની કદાચ જરૂર પણ નથી.

અમુક પ્રથમ ભાષા₁ શીખેલાં બાળકો એમની પ્રથમ ભાષા₁ની ધ્વનિવ્યવસ્થાનાં ઉચ્ચારણ માટે ટેવાયાં હોવાથી, પ્રથમ ભાષા₂ની ધ્વનિવ્યવસ્થા ઉચ્ચારતી વખતે અમુક અમુક ઉચ્ચારણની શક્ય સરતચૂકો કરશે, એવાં અનુમાન કરીને અથવા તો સરતચૂકોનાં અવલોકનોથી અનુભવને આધારે, ભાષાવિજ્ઞાન અને ઉચ્ચારણશાસ્ત્ર જાણતો શિક્ષક એ સરતચૂકો ટાળવા માટે ખાસ પ્રકારના પાઠો અને કવાયતો તૈયાર કરી શકશે. આમ કરવામાં આવે તો ઉચ્ચારણની તાલીમ સાચી દિશાની પ્રવૃત્તિ બને અને સરળતાથી, ઓછી મહેનતે, ઓછા સમયમાં ઉચ્ચારણની તાલીમ આપી શકાય.

મોટેથી વંચાવવું

ઉચ્ચારણની તાલીમના બીજા સોપાન ઉપર મોટેથી વંચાવવાની તાલીમનું સ્થાન ગણાય. બાળકોને પહેલાં તો જૂથમાં વાંચતાં કરવાં અને પછીથી તેમને વ્યક્તિગત રીતે મોટેથી વાંચવાનું કહેવું. આ વખતે ધ્વનિઓના ઉચ્ચારણની ચોકસાઈની સાથે સાથે સ્વરભાર, લઢણો, યોગ્ય આરોહ-અવરોહ વગેરે બાબતો પણ શીખવી શકાય, જે વાક્કૌશલની તાલીમનાં અગત્યનાં પાસાં છે. વાંચન-કૌશલની તાલીમનો પાયો ઉચ્ચારણની તાલીમ સમયે આ રીતે નખાઈ જાય છે.

મોટેથી બોલવાની તક

વંચાવવાની તાલીમની સાથે સાથે બાળકોને આત્મસાત્ થયેલાં શ્રુતિચિત્રોને મૂર્ત કરવાં પડે, ઉચ્ચારવાં પડે એવી સાહજિક સ્થિતિ ઊભી કરવી જોઈએ. વર્ગમાં પ્રશ્નો એ રીતે પૂછવા જોઈએ કે દરેક વિદ્યાર્થીએ વ્યક્તિગત રીતે ભાષાનો સારો એવો વપરાશ કરવો પડે. એમને પ્રથમ ભાષા₂ અથવા તો બીજી ભાષામાં

વાતચીત કરવી પડે અથવા તો વર્ગ સમક્ષ વાર્તા કહેવા, વર્ણન કરવા કે પોતાનો અનુભવ કહેવા આવવું પડે એવી સાહજિક સ્થિતિ ઊભી કરી શકાય. આની તાલીમ જેમ વધુ આપી શકાય તેમ મોટપણે વાતચીત કરતી વખતે અથવા વ્યાખ્યાન આપતી વખતે થોથવાવું પડે છે, અચકાવું પડે છે, પોતાની વાત યાદ કરવા માટે થોભવું પડે છે અને જાહેરમાં પાંચ-દસ માણસો સમક્ષ ઔપચારિક રીતે બોલતી વખતે પણ શરીરમાં ધ્રુજારી છૂટે છે, ક્ષોભ અનુભવાય છે, મોંમાં સુકારો લાગે છે, પરસેવો થઈ જાય છે એવી સ્થિતિને ટાળી શકાય. આપણે જાણીએ છીએ કે પરિચિત વ્યક્તિઓ સાથેની વાતચીતમાં કે ક્યારેક તો આવા નાનકડા પરિચિત જૂથ સમક્ષ વ્યાખ્યાન આપતી વખતે સ્પષ્ટ, માન્ય ઉચ્ચારણો સાથે અસરકારક રીતે બોલનાર વ્યક્તિઓ, અપરિચિત વ્યક્તિઓ સાથેની વાતચીતમાં કે અપરિચિત જૂથ સમક્ષ વ્યાખ્યાન આપતી વખતે ક્ષોભ, ગભરાટ, માનસિક તાણ, અજંપો વગેરે અનુભવે છે અને તે કારણે થોથવાય છે, અચકાય છે, શું બોલવું છે તે ભૂલી જાય છે, અને ક્યારેક આ બધાંને કારણે થતી બોલવાની ઝડપને કારણે મગટી ને બદલી મકટી, વ્યાખ્યાનને બદલે વાખ્યાન, કરુણાજનક ને બદલે કઉણાજનક, મુક્તરી ને બદલે ધુક્તરી, ધરાઈ ને બદલે ધર્ઈ, વેરાઈ ને બદલે વેર્ઈ જેવા શબ્દો ઉચ્ચારે છે. ઉચ્ચારણોની ચોકસાઈ ખાસ કરીને ઔપચારિક વાતચીત હોય ત્યારે અને જાહેરમાં વ્યાખ્યાન આપતી વખતે રાખવાની કાળજી, તાલીમથી શીખવી શકાય. મોટેથી બોલવાની તાલીમ માટે કેટલીક મૌખિક કવાયતોનો ઉપયોગ કરી શકાય.

પુનરાવર્તનની કવાયત

પોતે જે સાંભળ્યું છે તે વાક્યનું અને પછી ધીમે ધીમે બે–ત્રણ–ચાર–પાંચ વાક્યોનું અને અંતે આખા ને આખા પરિચ્છેદોનું સળંગ શ્રવણ અને પુનરાવર્તન–એવી તાલીમ આપી શકાય. શિક્ષક દરેક વિદ્યાર્થીને આની વ્યક્તિગત તાલીમ આપે એ ઇચ્છનીય છે. પરંતુ એ પહેલાં આખા વર્ગને એક સાથે આ તાલીમમાં જોતરી શકાય. સમૂહમાં પુનરાવર્તનો કરવાનાં હોવાથી વિદ્યાર્થીની વ્યક્તિગત યાદ-શક્તિ ઉપર વધુ પડતું દબાણ આવતું નથી. સામૂહિક પુનરાવર્તનોની પૂરતી કવાયતો કરાવ્યા પછી વ્યક્તિગત પુનરાવર્તનની શરૂઆત કરી શકાય. શિક્ષક પોતે જ વિદ્યાર્થી સમક્ષ હાજર હોય અને પોતે ઉચ્ચારતો હોય એ વાક્યોનાં પુનરા-વર્તન કરાવતો હોય તો એ આદર્શ સ્થિતિ છે, કારણ કે તેવી સ્થિતિમાં વિદ્યાર્થી વાક્યોનાં ઉચ્ચારણોનું જ નહીં, એ વાક્યો ઉચ્ચારતી વખતે શિક્ષકના મોંના જે હાવભાવ થાય છે અને જે ચેષ્ટાઓ થાય છે તેનું પણ પુનરાવર્તન કરી શકે.

શિક્ષકની ગેરહાજરીમાં ગ્રામોફોન, રેડિયો કે ટેઈપ રેકોર્ડરનો ઉપયોગ કરી શકાય. આ તાલીમ દેખીતી રીતે તદ્દન પ્રાથમિક કક્ષાની છે અને તદ્દન નાની ઉંમરનાં (દસથી ચૌદ વરસનાં) બાળકો માટે એ જરૂરી ગણાય.

'ખાલી જગ્યા પૂરો'ની કવાયતો

પુનરાવર્તનની તાલીમ થોડા દિવસ આપ્યા પછી તરત જ એની સાથે 'ખાલી જગ્યા પૂરો'ની તાલીમ આપી શકાય. વાક્યમાં એવી એવી ખાલી જગ્યાઓ મૂકવામાં આવે કે એને પૂરવા માટે વિદ્યાર્થીએ ઉચિત શબ્દની પસંદગી કરવી પડે એટલું જ નહીં, ઉચ્ચારણની દૃષ્ટિએ પણ યોગ્ય શબ્દની પસંદગી કરવી પડે. આ કવાયતથી યોગ્ય સંદર્ભમાં યોગ્ય શબ્દો (ઉત્તમ સંદર્ભમાં, ઉત્તમ ક્રમમાં, ઉત્તમ શબ્દો નહીં) મૂકવાની તાલીમ મળે. દા. ત. ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા૨ તરીકે શીખતાં બાળકને નીચેની એક કવાયત આપી શકાય. વર્ગ સમક્ષ કાચા પૂંઠાની સામાન્ય ચોપડી બતાવીને 'આ ચોપડી છે' એમ શિક્ષક બોલશે. પછી સૂચવશે કે 'હું જે જે પદાર્થ બતાવું તેનાં તેનાં તમારે નામ બોલવાનાં છે.' રબરનો બોલ બતાવીને 'આ...... છે.' વચ્ચેનો શબ્દ વિદ્યાર્થી બોલશે અને અંતે છે શિક્ષક પણ બોલવા લાગશે. દોરાનો દડો બતાવીને (૨) 'આ.........છે' મોટું દળદાર પુસ્તક બતાવીને (૩) 'આ......છે'. નાની પુસ્તિકા બતાવીને (૪) 'આ......છે.' આમાં વચ્ચેની ખાલી જગ્યા પૂરતી વખતે પહેલા વાક્યમાં કેટલાક વિદ્યાર્થીઓ બોલ અને કેટલાક દડો બોલશે. બીજા વાક્યમાં બધા જ દડો બોલશે. ત્રીજામાં કેટલાક પુસ્તક તો કેટલાક ચોપડી બોલશે. ચોથામાં બધા જ ચોપડી બોલશે. કદાચ કોઈક જ 'પુસ્તિકા' પણ બોલે. આમ એકબીજા સાથે અર્થની દૃષ્ટિએ સંકળાયેલા, ક્યારેક સમાનાર્થી મનાતા, ક્યારેક વિરુદ્ધાર્થી મનાતા, સાપેક્ષ રીતે અર્થ દર્શાવતા શબ્દો, ખાલી જગ્યામાં આવે એવી કવાયતો યોજીને પછી વર્ગ સમક્ષ શિક્ષક પેલી કાચાપૂંઠાની સામાન્ય ચોપડી (કદાચ વાચનમાળા) બતાવશે. 'આ......છે' બધા જ વિદ્યાર્થીઓ ચોપડી બોલશે. આમ ચોપડી, પુસ્તક અને પુસ્તિકાના અર્થોની (સંદર્ભોની) સીમાઓ કેવી કામગીરી બજાવે છે તેનાં આડકતરાં નિદર્શનોથી શબ્દભંડોળની અને ઉચિત શબ્દોનાં માન્ય ઉચ્ચારણો સાથેનાં ઉચ્ચારણોની તે તાલીમ આપી શકશે. ચિત્રો, પદાર્થો, આકૃતિઓ, સ્લાઈડો, ફિલ્મ વગેરેનો પણ અનુકૂળતા મુજબ ઉપયોગ કરી શકાય. વિચાર કરવા કે યાદ કરવા થોભ્યા વિના સંદર્ભ અનુસાર શબ્દપ્રયોગો કરવાની ટેવ આ કવાયતની તાલીમથી પાડી શકાય. આ તાલીમના ભાગ તરીકે ભાષાનાં વાક્ય, સાળખાં કે પદોની ભાનની તાલીમ આપી શકાય અને આમ આડકતરી રીતે ભાષાની વ્યવસ્થાના

નિયમો અથવા વ્યાકરણ વિદ્યાર્થીઓને શીખવી શકાય. નોંધવામાં આવ્યું હશે કે જુઓ અને કહો, અથવા જુઓ અને બોલો પ્રકારની કવાયતને 'ખાલી જગ્યા પૂરો'ની કવાયતના આરંભબિંદુ તરીકે ઉપયોગમાં લેવામાં આવ્યું છે.

પ્રશ્નોત્તરીની કવાયત

'જુઓ અને બોલો'ની કવાયતથી જેમ 'ખાલી જગ્યા પૂરો'ની કવાયત શરૂ કરી શકાય તેમ પ્રશ્નોત્તરીની કવાયત પણ 'જુઓ અને બોલો'ની કવાયતથી શરૂ કરી શકાય. પદાર્થ, ચિત્ર વગેરે બતાવીને 'આ શું છે?' અથવા 'આ કોણ છે?', 'તે શું કરે છે?', 'એ શા માટે દોડે છે?' વગેરે પ્રશ્નો પૂછીને મૌખિક ઉત્તરો મેળવવાથી, ઉચ્ચારણની, મૌખિક અભિવ્યક્તિની અને ભાષાની વ્યવસ્થાના નિયમોની એમ એક સાથે ત્રણ પાસાંઓની તાલીમ આપી શકાય. વાક્યોનાં માળખાં અને પદોની ભાત, વિદ્યાર્થીએ ઉત્તર આપતી વખતે અમુક જ પ્રકારનાં પસંદ કરવાં પડે, એવા પ્રશ્નો તૈયાર કરવાની જવાબદારી આવી કવાયતો તૈયાર કરનારની છે. શિક્ષકો પણ જરૂર મુજબ આવી કવાયતો યોજી શકે અથવા તૈયાર કવાયતોમાં સુધારા-વધારા કરીને પોતાના હેતુ અને જરૂર અનુસાર તેનો ઉપયોગ કરી શકે.

વર્ણનોની કવાયત

પ્રથમ સાદાં, પછી થોડાં સંકુલ અને અંતે ઘણાં સંકુલ ચિત્રો બતાવીને તે ચિત્રોનું મૌખિક વર્ણન કરવાનું કહીને પણ ઉચ્ચારણો અને મૌખિક અભિવ્યક્તિની તાલીમ આપી શકાય. અવલોકનની ઝીણવટ, નિરીક્ષણની ચોકસાઈ અને અવલોકેલી સામગ્રીનું ઉચિત શબ્દો, પદો અને વાક્યોની મદદથી વર્ણન કરવાની આ તાલીમ કશુંય શીખવાની વિદ્યાર્થીની શક્તિને કેળવવામાં ઘણી ઉપયોગી થઈ શકે એમ છે. એક ચોરસની નીચે એક વર્તુળ કર્યું હોય તેવું ચિત્ર, પછી ચોરસની નીચે તથા ઉપર વર્તુળ કર્યાં હોય તેવું ચિત્ર, પછી ચોરસની ચાર બાજુ વર્તુળ કર્યાં હોય તવું ચિત્ર, પછી ચોરસની માત્ર બે બાજુ વર્તુળ કર્યાં હોય તેવું ચિત્ર, પછી ચોરસની ચારે બાજુ વર્તુળ કર્યાં હોય તેવું ચિત્ર એમ વિવિધ સાદાં ચિત્રો દર્શાવીને તેનાં વર્ણનો કરવાનું કહી શકાય. પછી એકસરખાં બે પ્રાણીઓ ચિત્રમાં હોય તેમનું વર્ણન કરાવી શકાય. દા. ત. ઘોડો અને હરણ, સિંહણ અને વાઘ, વાઘ અને ચિત્તો, બગલો અને હંસ, ચકલી અને સુગરી, દરજીડો અને કૂકડકુંભારી, કે સક્કરખોરો, લીમડો અને આંબો, આસોપાલવ અને બોરસલ્લી, વડ અને પીપળો એમ અનેક જોડીઓનાં ચિત્રો બતાવી શકાય. પછી ક્રિયાનું વર્ણન આવે એવાં ચિત્રો મૂકી શકાય. એક સાથે એક ચિત્રમાં ઘણી સામગ્રી હોય તેવાં સંકુલ ચિત્રો મૂકી શકાય. ચિત્રોના વર્ણનની તાલીમ આપ્યા પછી દીવાનખાનાનું વર્ણન,

રસોડાનું વર્ણન, બગીચાનું વર્ણન, શેરીનું વર્ણન, એવાં વર્ણનો કરવાનું કહી શકાય. એ દ્વારા અમૂર્ત વિચારણા અને નજર સામે ન હોય તેવાં દૃશ્યો, ક્રિયાઓ, વગેરેને માત્ર સ્મૃતિની મદદથી ભાષાબદ્ધ કરવાનું કહી શકાય. મૌખિક અભિવ્યક્તિની આ તાલીમ લેખન-કૌશલની તાલીમ વખતે ઘણી જ ઉપયોગી થઈ શકે એટલું જ નહીં, લેખનકૌશલમાં પણ આવાં વર્ણનો લખાવવાની તાલીમ, આ તાલીમના સિક્કાની બીજી બાજુ જ બની રહે.

વર્ણનોની તાલીમ આપવાનું છેલ્લું પગથિયું, પરિસ્થિતિના વર્ણનની તાલીમ આપવાનું છે. આમ તો ચિત્રોનાં કે શેરીનાં, રસોડું અને શેરીનાં વર્ણનો દૃશ્ય અનુભવનાં અને તેથી કોઈ પરિસ્થિતિનાં વર્ણનો ગણાય. પરંતુ એથી એક ડગલું આગળ વધીને કોઈ પરિસ્થિતિ આપવામાં આવે. એ પરિસ્થિતિમાં રંગો પૂરીને, એ પરિસ્થિતિનું જીવંત વર્ણન કરવાનું કહી શકાય. વક્તૃત્વની તાલીમ માટે આવાં વર્ણનો કરવાનું કહી શકાય. આવાં વર્ણનો કરવાની તાલીમ પાયાની તાલીમ બની શકે એ આપણે આગળ જોઈશું.

સંવાદોની તાલીમ

પુનરાવર્તન, ખાલી જગ્યા પૂરો, જુઓ અને કહો, પ્રશ્નોત્તરીની કવાયતો, વર્ણનોની કવાયતો, એ બધી તાલીમ મોઢેથી બોલવાની તાલીમનાં એક પછી એક એ ક્રમમાં ચડવાનાં સોપાનો છે અને છતાં એક તાલીમ શરૂ કર્યા પછી એ ચાલુ હોય ત્યારે જ બીજી કવાયતોની તાલીમ શરૂ કરવામાં આવે—એ રીતે એક સાથે ચાલતી ભિન્ન ભિન્ન સ્તરની આ બધી તાલીમો છે, અથવા તો એક જ તાલીમનાં આ જુદાં જુદાં પાસાંઓ છે. આ બધી તાલીમની મદદથી મોઢેથી બોલવાની જે તાલીમ મળે છે તેને વાતચીતના કૌશલમાં વાળી શકાય; તો બીજી બાજુ વક્તૃત્વના કૌશલમાં પણ વાળી શકાય.

વાતચીતના કૌશલમાં મોઢેથી બોલવાની તાલીમમાં વાળવા માટે સંવાદોની તાલીમ એક અગત્યનું સોપાન ગણાય.

જુદી જુદી પરિસ્થિતિઓ અને વિવિધ સંદર્ભોને નજર સામે રાખીને અનેક સ્તરના વિવિધ સંવાદોનું આયોજન કરવામાં આવે. માન્ય ઉચ્ચારણોની ચોકસાઈ, ઉચિત લઢણોની કાળજી અને અસરકારક આરોહ-અવરોહની ઝીણવટ સાથે એ સાભિનય, મોંના હાવભાવ સાથે વર્ગમાં ભજવવામાં આવે એ ઘણું જરૂરી છે. વર્ગનાં જ કેટલાંક, વિશિષ્ટ શક્તિ ધરાવનારાં બાળકોની મદદ લઈને શિક્ષક આ સંવાદો વર્ગમાં ભજવી શકે. પછી આ સંવાદો ઉપર આધારિત અન્ય કેટલાક સંવાદો માટે તે વિદ્યાર્થીઓને તૈયાર કરી શકે અને તે વખતે પોતાની સાથે

વાતચીત કરતા, સંવાદ કરતા, વિદ્યાર્થીને તૈયાર સંવાદ અગાઉથી આપી તેને બદલે એણે જાતે સંદર્ભ અનુસાર વાક્યો બનાવવાં પડે એવા સંવાદો તે બનાવે. આમાં ભાષાકીય ઘટકોનાં રૂપાંતર, ઉમેરણ, મિશ્રણ, હેરફેર વગેરેની વિદ્યાર્થીની શક્તિને કસવાની તક મળે એની કાળજી રાખવામાં આવે એ જરૂરી છે.

ભાષાકીય ઘટકોનાં રૂપાંતર, ઉમેરણ, મિશ્રણ વગેરેની તાલીમ સીધી જરૂરી એવા ભાષાપ્રભુત્વને વિકસાવવાની તાલીમ છે. એકનું એક વાક્ય જુદી જુદી રીતે બોલવાની તાલીમનો એમાં સમાવેશ થાય છે. ઉપરાંત એક વાક્યરચનાને જુદા જુદા સંદર્ભમાં બોલવા માટે એમાં કયા કયા ભાષાકીય ઘટકોની હેરફેર કરવી પડે, કયા ઘટકોનું ઉમેરણ કરવું પડે, કયા ઘટકોને બાદ કરવા પડે—અને એમ કરવાથી વાક્યરચનાનું માળખું બદલ્યા વિના કેવી રીતે અનેક પ્રકારની અભિવ્યક્તિઓ સાધી શકાય છે તેની તાલીમ આપી શકાય. બીજી ભાષા શીખવતી વખતે જ નહીં પરંતુ પ્રથમ ભાષા શીખવતી વખતે પણ આ પ્રકારની તાલીમ આપી શકાય. અંગ્રેજીમાં આને pattern practice કહે છે.

ગુજરાતીભાષી બાળકને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા તરીકે શીખવતી વખતે 'અત્યારે રઘુવીર આવશે'→ →'હમણાં રઘુવીર આવશે'. 'તમે કઈ તરફ ચાલ્યા ?' →'તમે કઈ તરફ જાવ છો ?' 'બારસાખ મારા માથા સાથે ભટકાઈ'→ 'મારું માથું બારસાખ સાથે ભટકાયું.' 'રામ અને લક્ષ્મણ મળ્યા.'→'રામ-લક્ષ્મણનો મેળાપ થયો.' 'મને ઘણો હરખ થયો'→'હું ઘણો હરખાયો.' 'મેં સખત ઠોકર ખાધી' →'હું સખત રીતે ઠોકરાયો.' 'અત્યારે સવાત્રણ ને પાંચ થઈ છે' →'અત્યારે ત્રણને વીસ થઈ છે' →'અત્યારે સાડાત્રણમાં દસ છે' 'આ મોગરાનો છોડ છે' →'આ છોડ મોગરાનો છે.' 'ચા ઓછી ખાંડવાળી છે' →'ચામાં ખાંડ ઓછી છે' →'ચામાં મારે જોઈએ એટલી પૂરતી ખાંડ નથી.' જેવાં અનેક સમાનાર્થી જણાતાં વાક્યો કેવાં ઉપર ઉપરથી સમાનાર્થી છે અને દરેક વાક્ય કેવા સંદર્ભમાં કેવો ચોક્કસ અર્થ વ્યક્ત કરવા આવે છે તેની તાલીમ આપવી જોઈએ.

સાદાં વાક્યોને પ્રશ્નાર્થ વાક્યો બનાવવા માટે કે આશ્ચર્ય વ્યક્ત કરતાં વાક્યો બનાવવા માટે તેમાં કેવા આરોહ-અવરોહનો ઉમેરો કરવો પડે છે તેની પૂરતી તાલીમ જરૂરી છે. ક્યારેક મનમાં વાક્યને પ્રશ્નાર્થ બનાવવાનો ઇરાદો હોય અને અજાણતાં જ એમાંથી આશ્ચર્યનો ભાવ પ્રગટ થાય એવું બને. હકારાત્મક વાક્યને નકારાત્મક વાક્યમાં ફેરવવા માટે તેમાં નકારદર્શક રૂપ ઉમેરવાથી મોટેભાગે નકારાત્મક વાક્ય થાય છે પરંતુ કેટલીકવાર તેમાં કોઈ ભાષાકીય ઘટકોની હેરફેર પણ કરવી પડે છે. દા. ત. 'ગૌરવ બોલતો હતો'→'ગૌરવ બોલતો ન હતો', 'નીરવ નિયમિત હતી'→'નીરવ

નિયમિત ન હતી.' પરંતુ કેટલીકવાર 'નીરવ નિયમિત ન હતી'→'નીરવ અનિયમિત હતી' એવું સમાનાર્થી મનાતું વાક્ય પણ વપરાય છે. આ બન્ને વાક્યોની સંદર્ભોચિત અસરકારકતાની સૂક્ષ્મતાની સૂઝ તેનામાં જન્મે તેવી તાલીમ એને અપાવી જોઈએ. સમાનાર્થી ગણાતાં આવાં વાક્યોના વપરાશના કોઈ નિયમો કોઈ વ્યાકરણોમાં આપવામાં આવતા નથી. 'બંસી હાજર નથી.'→'બંસી ગેરહાજર છે.' 'દહેજનો રિવાજ સારો નથી.'→'દહેજનો રિવાજ ખરાબ છે.'→'દહેજનો કુરિવાજ છે.' 'પરશુરામે પૃથ્વી ક્ષત્રિયો વિનાની કરવાની પ્રતિજ્ઞા લીધી.'→'પરશુરામે પૃથ્વી નક્ષત્રી કરવાની પ્રતિજ્ઞા લીધી.' વગેરે વાક્યો નકારાત્મક વાક્યો છે, અને એકસરખો અર્થ વ્યક્ત કરવાની કામગીરી મોટાભાગના સંદર્ભોમાં બજાવે છે છતાં એ દરેકના વપરાશના ચોક્કસ સંદર્ભો નથી એમ કહી શકાશે નહીં.

ક્યારેક લાંબાં વાક્યો બોલવામાં વાક્યરચના અસ્પષ્ટ થઈ જાય છે અને અભિવ્યક્તિ બરાબર સધાતી નથી. એક લાંબા વાક્યને સ્થાને બે કે ત્રણ ટૂંકાં વાક્યો કેવી રીતે બોલી શકાય તેની તાલીમ આપવી જોઈએ. એથી ઊંધું ક્યારેક બે–ત્રણ ટૂંકાં વાક્યો ભેગાં કરીને બોલવામાં આવે તો કરકસર થાય છે. દા. ત. 'સવારમાં અમે ચા પીધી અને ગાંઠિયા ખાધા'→'સવારમાં અમે ચા–ગાંઠિયા ખાધાં.' 'અમારી નિશાળમાં આજે શાસનાધિકારી આવ્યા હતા. તેમની સાથે બીજા કેટલાક મહેમાનો પણ હતા.'→અમારી નિશાળમાં આજે શાસનાધિકારી અને કેટલાક મહેમાનો આવ્યા હતા.' 'ગઈ રાત્રે અમારી પોળમાં ચોર આવ્યા. ચોરને જોઈ કૂતરાં ભસ્યાં. તે વખતે બે કે ત્રણ વાગ્યાનો સુમાર હતો.'→'ગઈ રાત્રે બે કે ત્રણના સુમારે અમારી પોળમાં ચોરને આવેલા જોઈ કૂતરાં ભસ્યાં.' 'અમે પિકનિક પર ગયા હતા. પિકનિકનું સ્થળ વળાદ હતું. તેમાં પચ્ચીસ વિદ્યાર્થીઓ અને એક પ્રોફેસર ગયેલા. પિકનિક ગયા રવિવારે યોજેલી.'→'ગયા રવિવારે 'વળાદ' મુકામે અમે એક પિકનિક યોજેલી જેમાં પચ્ચીસ વિદ્યાર્થીઓ અને એક પ્રોફેસરે ભાગ લીધો.' આ રીતે સંદર્ભોચિત વાક્યરચનાઓનો વાતચીતના સંદર્ભ અનુસાર ખાસ કરીને સાંભળનાર વ્યક્તિ કોણ છે, કેવી પરિસ્થિતિ છે, વાતનો સંદર્ભ કેવો છે વગેરેને નજર સામે રાખીને ઉપયોગમાં લેવાની તાલીમ, બોલવાની તાલીમ અથવા વાક્તાલીમના એક પ્રકાર વાતચીતની તાલીમનું અગત્યનું પાસું છે.

વક્તૃત્વ : એક વિશિષ્ટ વાક્કૌશલ

બધા જ સામાન્ય માણસો બોલી શકે છે, પરંતુ કુશળતાપૂર્વક વાતચીત કરી શકતા નથી, એવું જ વક્તૃત્વનું છે. બધા જ સામાન્ય માણસો બોલી શકે છે પરંતુ વક્તૃત્વ એ કેળવવી પડે એવી અભ્યાસપૂર્વક સિદ્ધ કરવી પડે એવી

કહ્યાં છે. બોલવું એટલે વાતચીત કરવી, ભાષણ કરવું એવો અર્થ કરી શકાય પરંતુ બોલતાં આવડવું અને બોલી જાણવું એ બન્ને વચ્ચે તફાવત છે. વાતચીત અને વક્તૃત્વનાં કૌશલ્યોનો બોલી જાણવું એ કૌશલ્યમાં સમાવેશ થાય છે એ આપણે જોયું છે.

કોઈક જૂથની સામે પોતાના વિચારો, લાગણીઓ, સંવેદનો વગેરે ધારાવહી રીતે, સળંગ, સતત, મૌખિક રીતે રજૂ કરવાનું જે કૌશલ છે તેને 'વક્તૃત્વ' એવું નામ આપવામાં આવે છે. 'કવિઓ બનતા નથી, જન્મે છે.' 'શિક્ષકો જન્મે છે, બનતા નથી.' તેમ 'વક્તાઓ જન્મે છે, બનતા નથી' એવું સૂત્ર આપવામાં આવે છે. આનો અર્થ એ થયો કે કોઈક આંતરિક સૂઝને કારણે વ્યક્તિ સારી રીતે બોલી શકે છે. જો કવિતા કરવાની સૂઝ અને શિક્ષણ આપવાની સૂઝ પણ કેળવી શકાય અને તાલીમથી તેને વિકસાવી શકાય એમ સ્વીકારાતું હોય તો વક્તૃત્વની સૂઝને પણ તાલીમથી કેળવી વિકસાવી શકાય એમાં કોઈ શંકા નથી. કેટલીક વખત અથવા તો મોટા ભાગના કિસ્સાઓમાં વાતચીતનું કૌશલ જેનામાં સારી રીતે વિકસ્યું હોય તે સારો વક્તા બને છે, એમ જોવા મળ્યું છે. આમ છતાં વાતચીતના કૌશલમાં પ્રવીણ વ્યક્તિ સારો વક્તા હોય જ એવું સમીકરણ કરી શકાય નહીં, કારણ કે વક્તૃત્વનું કૌશલ વાતચીતના કૌશલની સાથે સંકળાયેલું હોવા છતાં તેમાં કેટલીક વિશિષ્ટ બાબતોનો સમાવેશ થાય છે.

અલબત્ત, અન્ય ભાષાકૌશલ્યોની તાલીમની માફક, અવલોકન, નિરીક્ષણ, શ્રવણ અને એ બધાંને આધારે ઝિલાતી અસરો, સંપ્રજ્ઞાત–અસંપ્રજ્ઞાત રીતે તારવવામાં આવતા કેટલાક નિયમો અને એ રીતે કેળવાતી આંતરસૂઝની રીતે જ વક્તૃત્વની તાલીમ ચાલે છે. છતાં તેના માટે કેટલીક સૈદ્ધાંતિક ચર્ચા કર્યા પછી તેની વાસ્તવિક તાલીમ કેવી રીતે આપી શકાય તે માટેનાં માર્ગસૂચક તારણો આપી શકાય તેમ છે.

સારા શ્રોતા બનો

શ્રવણકૌશલની તાલીમની ચર્ચા સમયે સારા શ્રોતા થવાની અગત્ય ઉપર ભાર મૂકવામાં આવ્યો જ હતો. કોઈ પણ વ્યક્તિને ભાષણ કરતી સાંભળીએ છીએ અને જોઈએ છીએ ત્યારે તેના ભાષણમાં ક્યાં ક્યાં તત્ત્વો અસરકારક હતાં કે જેણે શ્રોતાઓને પ્રભાવિત કર્યા અથવા મુગ્ધ કર્યા તેની દરેક સાંભળનારને વત્તેઓછે અંશે જરા ઝીણવટથી વિચાર કરતાં સમજ પડે છે. આ સમજ પડવાને કારણે જ અસરકારક અભિવ્યક્તિ સધાય ત્યારે શ્રોતાઓ તાળીઓ પાડી ઊઠે છે, અથવા મનમાં ને મનમાં 'સરસ...સાચી વાત છે' એમ વક્તા સાથે સંમત થઈ જાય છે.

એ સાથે ભાષણમાં ક્યાં ક્યાં તત્ત્વો બિનજરૂરી જ નહીં, વક્તવ્યને બાધારૂપ હતાં તેનું જ્ઞાન પણ શ્રોતાને થતું હોય છે. કહેવાની આ રીત બરાબર હતી, અને આ રીત બરાબર ન હતી તેવી સાપેક્ષ નોંધ લેવાની વિવેકશક્તિ ઓછેવત્તે અંશે દરેક વ્યક્તિમાં હોય છે. એ વિવેકશક્તિ એકધ્યાન થઈને, કેન્દ્રિત થઈને વક્તવ્ય સાંભળવાની ટેવ પાડવાથી કેળવાતી જાય છે. અનેક પ્રકારના વક્તાઓ પાસેથી વિવિધ વિષયો ઉપરનાં વ્યાખ્યાનો સાંભળવાથી પણ સરખામણી માટે વ્યાપક તકો મળવાને કારણે, આ વિવેકશક્તિ કેળવાતી જાય છે. એટલે જ સર્વ પ્રકારના વક્તાઓને એકધ્યાન થઈને પૃથક્કરણાત્મક અને વિવેચનાત્મક દૃષ્ટિ સાથે અવલોકવા અને સાંભળવા જોઈએ. અવલોકવા એટલા માટે કે ભાષાની અસરકારકતાનો મોટો આધાર વક્તાના મોંના હાવભાવ ઉપર રહેલો હોય છે, જે આપણે આગળ જોઈશું.

પણ માત્ર અવલોકવા–સાંભળવાથી જ કોઈપણ સાંસ્કૃતિક પ્રવૃત્તિ શીખી શકાય નહીં. એમ કરવાથી કેટલીક આંતરસૂઝ કેળવાય. એ ઉપરાંત તેનું સૈદ્ધાંતિક જ્ઞાન પણ ઓછેવત્તે અંશે પ્રાપ્ત કરી શકાય પરંતુ ખરેખરી વાસ્તવમાં તાલીમ બહુ અગત્યની બાબત છે. જાહેરમાં, નાનાં–મોટાં જૂથોની સામે બે–પાંચથી ત્રીસ–ચાલીશ મિનિટ સુધી ધારાબંધ, સતત, સળંગ બોલવાની ટેવ પાડવી જોઈએ.

વક્તૃત્વનું મહત્ત્વ

વાતચીતનું કૌશલ કેળવવું દરેક ભાષક માટે એટલે કે દરેક વિદ્યાર્થી માટે આવશ્યક છે. પરંતુ દરેક ભાષકને જાહેરમાં, નાનાં–મોટાં જૂથોની સામે બે–પાંચથી ત્રીસ–ચાલીશ મિનિટ સુધી સતત બોલવાના પ્રસંગો જીવનમાં ભાગ્યે જ ચારપાંચ વખત આવે છે. વળી, કેટલાકને તો તેવા પ્રસંગો ક્યારેય આવતા નથી એ જોતાં પ્રશ્ન કરી શકાય કે વક્તૃત્વની તાલીમનું મહત્ત્વ કેટલું? અથવા તો બીજી ભાષા જાણતા માણસે પ્રથમ ભાષામાં અથવા બીજી ભાષામાં જાહેરમાં બોલવાનો પ્રસંગ આવે છે. પશ્ચિમની સંસ્કૃતિની અસર હેઠળ સામાજિક પ્રસંગોને ઊજવવા માટે ગોઠવાતા મેળાવડાઓમાં શુભેચ્છા, અભિનંદન, આશીર્વાદ એવા કોઈ ને કોઈ નિમિત્તે દરેકને ક્યારેક ક્યારેક જાહેરમાં બોલવું પડે છે. જન્મદિવસ, પરદેશગમન, નોકરીમાં બઢતી, લગ્નપ્રસંગ એમ અનેક પ્રસંગે જાહેરમાં ઔપચારિક રીતે બોલવાના પ્રસંગો વધતા જાય છે. એટલે શિક્ષકો તરીકે ઉમેદવારી કરવા માંગતા માણસોએ જ વક્તૃત્વના કૌશલની તાલીમ મેળવવી જોઈએ એમ કહેવાનો જમાનો પૂરો થઈ ગયો છે. દરેક પ્રસંગ માટેનાં વક્તવ્યો જુદા જુદા પ્રકારનાં હોય એ

સ્વાભાવિક છે છતાં એવી કેટલીક બાબતોની તાલીમ આપી શકાય કે સામાન્ય વાક્શક્તિને, જાહેરમાં બોલવાની શક્તિને કેળવે.

ભાષાપ્રભુત્વ

ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી તરીકે વક્તૃત્વની અસરકારકતા ભાષાપ્રભુત્વ પર આધારિત છે એમ કહેવાનું સહેજે મન થાય. આમ તો ભાષાપ્રભુત્વમાં માત્ર માન્ય ઉચ્ચારણો અને સંદર્ભ અનુસાર યોગ્ય ભાષાનો વિનિયોગ એ બે બાબતોનો જ સમાવેશ કરવામાં આવે છતાં મૌખિક અભિવ્યક્તિમાં સ્વસ્થતા, મંચ ઉપર કે શ્રોતાગણ સમક્ષ ઊભા રહેવાની લાક્ષણિક અદા, સાહજિકતા, બોલવાની ઝડપ, મોટા–ધીમા અવાજનું મહત્ત્વ, વક્તવ્ય અનુસાર મોં ઉપર આવતા હાવ–ભાવ, પ્રયોગહાસ્ય, પુનરાવર્તન અને આમ તો વક્તવ્યની શરૂઆતમાં જ આવતું અને 'શુભ શરૂઆતથી અડધું મેદાન મારી જવાય છે' એ કહેવત અનુસાર ઘણું મહત્ત્વનું સંબોધન એ બધાં પાસાંની સમજ કેળવાય તે જરૂરી છે. વળી, જે વિચારો, લાગણીઓ, સંવેદનો વ્યક્ત કરવાનાં છે તે ભાષાની મદદથી જ અભિવ્યક્ત કરવાનાં હોવાથી પ્રસ્તુત–અપ્રસ્તુતનો વિવેક, મુદ્દાઓની ક્રમબદ્ધ વ્યવસ્થિતતા, પોતાના વક્તવ્યને ક્યારેક જોખમાવતી વિસંગતિઓ કે અસંગતતા એટલે કે પોતાની જ દલીલોનો જાતે જ કરાતો વિરોધ, આંકડાઓ અને અવતરણોનું ઔચિત્ય અને સચ્ચાઈ વગેરેની સૂઝ કેળવવા માટે પણ કેટલાંક સૂચનો કરી શકાય.

ઉચ્ચારણોની ચોકસાઈ

ઉચ્ચારણોની ચોકસાઈ માટે આગળ સૂચવી છે તેવી મોટેથી બોલવાની તાલીમમાંની જુઓ અને બોલો, પુનરાવર્તન, ખાલી જગ્યા પૂરો, પ્રશ્નોત્તર વગેરેની કવાયતો પ્રયોજી શકાય.

ભાષા અનાયાસ વપરાય, લગભગ એક મિનિટના ચારસો–પાંચસો ધ્વનિઓ, સ્પષ્ટ ઉચ્ચારણો સાથે ઉચ્ચારાય એને આપણે ભાષા ઉપરની પકડના નામે ઓળખીએ છીએ. ભાષાનો ઉપયોગ કરતી વખતે શબ્દો શોધવાની કે પદો અને વાક્યોને રચનાબદ્ધ કરવાની તકલીફ પડતી હોય ત્યારે વક્તાને જે આયાસ કરવો પડે છે તે સ્પષ્ટ થઈ જતો હોય છે. જાહેરમાં ભાષણ આપતી વખતે ભાષાસભાન હોવું એ એક બાબત છે અને ભાષાસભાન થવાને કારણે ભાષાનો ઉપયોગ આયાસપૂર્વકનો બની રહે એ બીજી બાબત છે.

ખૂબ સભાન રીતે કરવામાં આવતા શબ્દપ્રયોગો, શોધી શોધીને લગાડવામાં આવતાં વિશેષણો, ઉપયોગમાં લેવામાં આવતા અલંકારો, થીગડાં જેવી લાગતી

દ્વૈભાષિકતાની અસર, ક્લિષ્ટ વાક્યપ્રયોગો, કૃત્રિમ કે અનુચિત લાગે તેવા શબ્દો–પદો કે વાક્યોના ઉપયોગો વગેરે કેટલીક બાબતો ઘણાં વક્તવ્યોને કૃત્રિમ બનાવી દે છે.

ખરેખર તો ભાષાનો સમતોલ ઉપયોગ એ ઘણી અગત્યની બાબત છે. વાસ્તવિક ઉદાહરણ આપવું હોય તો ઘણા ગુજરાતી અધ્યાપકોનાં વક્તવ્યોને ટેઈપ કરીને આપી શકાય. ભાષાનો સમતોલ ઉપયોગ એટલે ભાષાનાં બધાં તત્ત્વો–બધા ઘટકોનો વક્તવ્યના વિષયને અનુરૂપ વિનિયોગ.

મોટામાં મોટી તકલીફ ભારેખમ શબ્દો વાપરવાની, માતૃભાષાના ઉપયોગના અથવા શુદ્ધભાષાના ઉપયોગના અતિરેકમાં એ જ ભાષાના શબ્દો શોધીનેય વાપરવાની અને પરભાષાના પોતાની ભાષામાં ચલણી શબ્દોને અસ્પૃષ્ટ ગણવાની અને ભાષાને શણગારીને, અલંકૃત કરીને વાપરવાની ટેવ ભાષાના વપરાશને અસમતોલ કરે છે. ઘણાં વ્યાખ્યાનોમાં સાંભળેલાં થોડાં વાક્યોનાં ઉદાહરણો વાંચતાં આનો ખ્યાલ આવશે.

'જે સારો રીડર છે અને નીડર છે એ જ સારો લીડર બની શકે.' 'નેતૃત્વ વિનાના નેતાઓએ આઝાદીની લડતમાં પોતાનું સર્વસ્વ બિછાવ્યું હતું.' 'લોકશાહી એટલે ભરબપોરનું સોહામણું સોભામણું સપનું' 'લોકો જ્યાં સુધી જીવે છે, જ્યાં સુધી લોકો શ્વાસ લે છે, લોકો જ્યાં સુધી છે ત્યાં સુધી લોકશાહીની શાહી સુકાવાની નથી.' 'નેતાઓની જે મર્મભૂમિ છે, કર્મભૂમિ છે, તપોભૂમિ છે તે તેમની જન્મભૂમિ છે.' 'લોકશાહીના તનનું પતન સનાતન ચિંતાનો વિષય છે.' 'નેતાઓ અભિનેતાઓની જેમ લોકોના દિલમાં રહેતા હોય છે.' 'ભ્રષ્ટાચાર એ જ શિષ્ટાચારનો આચાર બને છે.' 'નેતાઓએ આબાદીની બરબાદી કરી છે.' આવાં આવાં અનેક વાક્યો યુનિવર્સિટી કક્ષાની વક્તૃત્વ સ્પર્ધાઓમાં આપણા વિદ્યાર્થીઓએ વાપર્યાં હતાં. માત્ર વિદ્યાર્થીઓને જ આવો મોહ છે તેમ નથી. આપણા શિક્ષકો, જાહેર જીવનમાં પડેલ નેતાઓ અને સામાજિક કાર્યકરો વગેરે પણ આવી ભાષા વાપરવાનો શોખ જતો કરી શકતા નથી. શબ્દોની ચમકથી શ્રોતાઓને આંજી શકાય છે એ સ્વીકારવી પડે એવી બાબત હોવા છતાં ભાષાને શણગારવાનો શોખ ભાષાને કૃત્રિમ અને આડંબરી બનાવે છે એટલું જ નહીં, કેટલીક વાર વક્તવ્યના મુખ્ય મુદ્દાને કે હાર્દને નુકસાન કરનાર બની રહે છે.

બીજી ભાષાના પ્રયોગોનો શોખ અને એ દ્વારા પોતાની વિદ્વત્તા કે પાંડિત્ય કે બહુશ્રુતતા છતી કરવાનો શોખ જેમ ભાષાને કૃત્રિમ અને ક્લિષ્ટ બનાવે છે તેમ સ્વભાષાના જ બધા શબ્દો વાપરવાનો શોખ પણ ભાષાને કૃત્રિમ અને ક્લિષ્ટ બનાવે છે. ફર્નિચરનું વર્ણન કરતો કોઈ વક્તા સોફા, ડાઇનિંગ ટેબલ, ડ્રેસિંગ

ટેબલ, વગેરેની વાત કરે અને પછી લખવાનું મેજ એવો શબ્દ વાપરે તો તે કૃત્રિમ જ બની રહે છે. સ્ટ્રીક, એન્ટિસિપેશન, રિસ્પોન્સિબલ, બ્લેકેઝમ. ડિફેક્ટિવ પ્લાનિંગ, આપણી ઇન્ડિપેન્ડન્ટ ડેમોક્રસી, વિથ ઓફ ધ યુનિવર્સિટી જેવા અનેક અંગ્રેજી શબ્દપ્રયોગો ગુજરાતી વક્તવ્યમાંથી ટાળી શકાય. છેલ્લા બેનો તો શું અર્થ કરવો તે કદાચ વક્તાને પણ જાણ નહીં હોય, તો સામા પક્ષે ચલણમાં રૂઢ થયેલા અંગ્રેજી શબ્દો વાપરવાની સૂગ રાખવી એ પણ યોગ્ય નથી. આવી સૂગને કારણે કલેક્ટર જેવા પ્રચલિત શબ્દને સ્થાને સમાહર્તા અને ભાગશિક્ષણાધિકારી, કંઠલંગોટ (નેક્ટાઈ માટે) જેવા ભદ્રંભદ્રીય શબ્દો ઉપયોગમાં લેવાય છે તે જાણીતું છે. 'ગવર્નરો નંબર વગરની તકતી સાથે મોટરો ફેરવી શકે છે' જેવું એક જાહેર વ્યાખ્યાનમાંથી નોંધ્યું છે. મોટર, ગવર્નર અને નંબર જેવા ત્રણ ત્રણ અંગ્રેજી શબ્દો વાપરનારને 'પ્લેટ' શબ્દ કેમ ખૂંચ્યો? 'મિનિસ્ટરોની મોટીમોટી હવેલીઓ' એવો પ્રયોગ કરનારને 'મિનિસ્ટર' શબ્દ સામે વાંધો નથી, પરંતુ બંગલાઓ જેવા જાણીતા—ચલણી શબ્દ સામે વાંધો છે, એ જાણીને રમૂજ સિવાય બીજું કંઈ થાય નહીં. કેટલાક વક્તાઓને સંસ્કૃત શબ્દો વાપરવાનો શોખ હોય છે. પરિષ્કૃત, અસંદિગ્ધ, પરિપ્રેક્ષ્ય, જુગુપ્સા, અભિપ્સા જેવા શબ્દો વ્યાખ્યાનમાં ન આવે તો એમને ચેન ન પડે. લખાણ-કૌશલની ચર્ચા સમયે જોઈશું તેમ પાંડિત્ય, બહુશ્રુતતા, વિદ્વત્તા બતાવવા માટે જ વપરાતા આવા શબ્દોથી ભાષા અસરકારક બનવાને બદલે ક્લિષ્ટ બને છે. બીજી ભાષાના શબ્દો વાપરવાનો અતિઉત્સાહ કે બીજી ભાષાના શબ્દો વાપરવા સામેની સૂગ એ બંન્ને આત્યંતિક અભિગમો છે, જે ભાષાને કૃત્રિમ અને ક્લિષ્ટ કે હાસ્યાપદ બનાવે છે.

આ ઉપરાંત ભાષાને અલંકૃત કરવાના શોખને કારણે કેટલીકવાર વક્તા એવી ભાષા વાપરી બેસે છે કે જેનો ભાગ્યે જ કંઈ અર્થ થાય. "નેતાઓ આપણી લોકશાહીની બસના ડ્રાઈવરો છે, અધિકારીઓ એના કંડક્ટરો છે અને પ્રજા એમાં બેઠેલા મુસાફરો છે" ત્યાં સુધી તો બધું બરાબર ચાલ્યું પણ પછી ખટપટિયાઓ એના મિકેનિક છે અને ભગવાન એનો બનાવનાર છે જેવી આત્યંતિકતા કરવા જતાં આખી મજા બગડી જાય છે તે વક્તાના ધ્યાનમાં આવ્યું નહીં. 'લોકશાહીનાં ખેતરો વાઢી જવા ટાંપીને બેઠેલા નેતાઓ' જેવા પ્રયોગો સમજવા કેટલી કલ્પના દોડાવવી પડે એનો વિચાર કરી જોવા જેવો છે. વક્તવ્ય કરતાં લખાણમાં આ ત્રણે બાબતો ઘણી સ્પષ્ટતાપૂર્વક છતી થઈ જાય છે અને મોટે ભાગે લેખકના ભાષાદારિદ્ર્યની ચાડી ખાય છે એ લેખનકૌશલની ચર્ચા સમયે જોઈશું.

મૌલિક અભિવ્યક્તિ

વક્તૃત્વ એ મૌલિક અભિવ્યક્તિની કલા છે. વક્તા શ્રોતાઓની સામે ઊભો હોય છે અને એણે ભાષા ઉપરાંત ભાષાને મદદ કરનાર મોંના હાવભાવ, આરોહ–અવરોહ, ઝડપ, અવાજનું મોટું'નાનું થવું, સ્વસ્થતા વગેરેની બાબતોની કાળજી રાખવાની હોય છે.

સ્વસ્થતા

સ્વસ્થતા એ વક્તાનો સૌથી મોટો ગુણ છે. જોકે લખાણમાંથી પણ લખનારનો રઘવાટ, ગભરાટ, અજંપો વગેરે પકડી શકાય છે. પરંતુ વક્તા તો નજર સામે જ ઊભો હોવાથી દરેક શ્રોતા વક્તાના રઘવાટ, ક્ષોભ, વગેરેને તરત જ પારખી શકે. પોતાની જગ્યાએથી ઊભા થઈને મંચ કે વ્યાસપીઠ ઉપર જતા વક્તાની ચાલમાં, તેની આંખમાં અને મોં પર તેની સ્વસ્થતા દેખાતી હોય છે. મંચ પર પહોંચવા માટેની ક્રિયા અરધો પ્રભાવ ઊભો કરનારી હોય છે, તે વાતનો બહુ ઓછા વક્તાઓને ખ્યાલ હોય છે. વક્તા પોતાની જગ્યાએથી ઊભો થાય ત્યારથી જ તેના તરફ શ્રોતાઓની નજર હોય છે. મોટા ભાગના વક્તાઓ આ બાબત જાણે છે અને પોતાનો બોલવાનો વારો આવતાં કે નામ બોલાતાં શ્રોતાઓની નજરથી સભાન થઈને પોતાની જગ્યા પરથી ઊભા થાય છે. શ્રોતાઓની નજરથી સભાન થઈ જવાને કારણે કેટલીકવાર છાતી કાઢીને થોડી વધુ ઝડપથી મંચ તરફ જવાનું બની જાય છે. કેટલાક તો ઠેકડો મારીને મંચ ઉપર પહોંચી જાય છે. કેટલાક પોતાની જગ્યાએથી નીચું મોં રાખીને સડસડાટ મંચ તરફ જાય છે. વક્તા કેવી રીતે મંચ તરફ જાય છે એના ઉપરથી એની સ્વસ્થતાનો અંદાજ આવી જાય છે.

મંચ પર પહોંચ્યા પછી વક્તાનો ગભરાટ અને ક્ષોભ, તેના પગ ધ્રૂજતા હોય અને વારંવાર પરસેવો વળતો હોય તેના ઉપરથી જણાઈ આવે છે. પગ કે હાથના ધ્રૂજવાની સાથે બોલતાં બોલતાં લાગણીવશ થઈ જવાની ટેવ કે આવેશમાં આવી જવાની ટેવને સાંકળી શકાય. જરૂર હોય ત્યાં વક્તૃત્વને વધારે પ્રભાવક અને અસરકારક બનાવવા માટે લાગણીવશ થઈ જવું અને આવેશમાં આવી જવું એ કેળવી શકાય એવી આવડત છે પણ એટલાં વાક્યો પૂરાં થયા પછી વળી પાછું સ્વસ્થતાપૂર્વક વક્તવ્ય આગળ ચલાવવું જરૂરી હોય છે. મોટાભાગના વક્તાઓ એક વાર લાગણીવશ બની જાય કે આવેગમાં આવી જાય પછી આખા વક્તવ્ય દરમ્યાન એ જ કક્ષાએ લાગણીવશતા કે આવેશ ચાલુ રહે છે. ગભરાટ કે

ક્ષોભને કારણે વક્તા કોઈ વાર ખૂબ મોટેથી બોલવા માંડે એવું પણ બને છે અને મોટેથી બોલવાને કારણે અવાજમાં અને શરીરમાં કંપ દેખાય છે.

સભાક્ષોભ અને તેના કારણે આવતો ગભરાટ લગભગ બધા વક્તાઓ માટે સ્વાભાવિક બાબત ગણાય. શરૂઆતમાં બધા વક્તાઓમાં એવો ગભરાટ હોવાનો. પણ બોલવાનો મહાવરો કેળવતા જવાથી ધીમે ધીમે આત્મવિશ્વાસ પણ કેળવાતો જાય છે અને આત્મવિશ્વાસ આવતાં ગભરાટ અને ક્ષોભ ચાલ્યો જાય છે.

આત્મવિશ્વાસનો અભાવ, અસ્વસ્થતાને જન્મ આપે છે અને અસ્વસ્થતાનો એ અજંપો વક્તાના અવાજમાં, મોં પર, મંચ પર જતી વખતની તેની ચાલમાં અને શરીરમાં આવતી ધ્રુજારીમાં દેખાય છે. ઝીણી નજરે જોનારા અને વિવેચનાત્મક કાનથી સાંભળનારા શ્રોતાઓ વક્તાની અસ્વસ્થતાનો અણસારો તેના પોશાક અને હાવભાવ તથા ચેષ્ટાઓમાંથી પણ પારખી શકે છે. ખાસ કરીને વિશિષ્ટ પોષાક પહેરવાથી પોતે પ્રભાવ જન્માવી શકશે એવી એક માન્યતા આત્મવિશ્વાસના અભાવમાંથી જન્મેલી અસ્વસ્થતાને કારણે પ્રચલિત થઈ છે. કડક, ઇસ્રીબંધ અને આધુનિક પોશાક પહેરવાથી પ્રભાવ જન્માવી શકાય એ અદ્યકાલની માન્યતા બની ગઈ છે.

બોલતી વખતે બેય હાથનું શું કરવું એ બાબત ઘણા વક્તાઓ સભાન થઈ જાય છે. હાથનું હલનચલન પણ અસ્વસ્થતા અને અકળામણની અભિવ્યક્તિ કરે છે. મોટાભાગના વક્તાઓ એક હાથને માઈક પર ચોંટાડી દે છે. ઘણા બેય હાથને પાટલૂન, ઝભ્ભો, જાકીટ કે બંડીના ખિસ્સામાં સેરવી દે છે. કોઈ આગળ તો કોઈ પાછળ બન્ને હાથને એકબીજામાં ભેરવી દઈને બોલવાનું પસંદ કરે છે. ઘણા અદબ વાળીને વક્તૃત્વનો પ્રવાહ ચલાવે છે. કેટલાક વળી બોલતાં બોલતાં હાથની આંગળીઓના ટાચકા પણ ફોડે છે. આવેશમાં આવી જઈને બોલનારા કેટલાક ટ્રાફિક પોલીસની જેમ હાથ બધી દિશાઓમાં લાંબા કરી કરીને બોલતા હોય છે. કેટલાંક બહેનો એમની ખભા ઉપરથી ન સરી જતી સાડીને પણ ખભા ઉપર વારંવાર સરખી કરવામાં હાથનો ઉપયોગ કરે છે, અથવા સાડીના છેડાને એક હાથમાં પકડી બીજા હાથની આંગળી પર વીંટવાની–ખોલવાની ક્રિયા કર્યા કરે છે. ઘણાં વારંવાર ચશ્માં સરખા કરે છે, તો કેટલાક વારંવાર ચશ્મા કાઢે છે, પહેરે છે એમ વક્તવ્ય ચલાવે છે. કેટલાક માથાના વાળ સરખા કરવા માટે હાથ ત્યાં વારંવાર લઈ જાય છે, તો કેટલાક પોતાના હાથને શર્ટ કે કોટના બટન પર જ સતત રાખે છે.

ટૂંકમાં વક્તાને એવી તાલીમ આપવાની જરૂર છે કે તેનામાં આત્મવિશ્વાસ કેળવાય અને એને કારણે સ્વસ્થતાપૂર્વક પોતાનું વક્તવ્ય ચલાવી શકે એને જે

બોલે છે તેનું ઔચિત્ય અને પોતાને એ વિષયની જે માહિતી કે જ્ઞાન છે તે પૂરતું છે તેવી શ્રદ્ધા આત્મવિશ્વાસને જન્મ આપે છે. ઉપરાંત મહાવરો કે જાહેરમાં બોલવાની ટેવ પણ આત્મવિશ્વાસ કેળવવામાં અગત્યનો ભાગ ભજવે છે.

સંબોધન

વક્તા જાહેરમાં કોઈક શ્રોતાઓને સંબોધીને બોલતો હોવાને કારણે વક્તવ્યની શરૂઆત સંબોધનથી થતી હોય છે. આ બહુ ગૌણ બાબત છે પણ વક્તા શ્રોતાઓને વિશ્વાસમાં લેવામાં તેનો કુશળતાપૂર્વક ઉપયોગ કરી શકે એવી બાબત છે. સામાન્ય રીતે સભાપતિ, અધ્યક્ષ મહોદય, મુખ્ય મહેમાન તથા પ્રમુખશ્રી—એમાંનું કોઈ એક કે બે સંબોધનો કર્યા પછી શાણા નગરજનો, પ્રિય પ્રજાજનો, વ્હાલાં વિદ્યાર્થી બહેનો અને ભાઈઓ, આચાર્યશ્રી અને અધ્યાપકમિત્રો કે શિક્ષણગણ, સ્નેહી જ્ઞાતિજનો, વડીલો અને મુરબ્બીઓ વગેરેમાંથી કોઈ એક કે કેટલાંક સંબોધનો કરવામાં આવે છે. વક્તૃત્વ સ્પર્ધા હોય ત્યારે તો એમાં વળી પાછા નિર્ણાયકો હોવાથી તેમને પણ સંબોધન કરવામાં આવે છે 'નિષ્પક્ષ નિર્ણાયકો', 'નિઃસ્વાર્થી અને તટસ્થ નિર્ણાયકો', 'સમજદાર નિર્ણાયકો', 'ખંતીલા નિર્ણાયકો', એવાં જાતજાતનાં વિશેષણો ઉમેરીને નિર્ણાયકોને સંબોધવામાં આવે છે.

મંચ કે વ્યાસપીઠ પર આવ્યા પછી શ્રોતાવર્ગ કેવો છે, પોતાના વક્તવ્યનો વિષય કેવો છે, પ્રસંગ કેવો છે એ બધી બાબતોને નજર સામે રાખીને સંબોધન કરવું જોઈએ. એમાંય વિશેષણ વાપરતી વખતે તો ઘણું પ્રમાણભાન રાખવાની જરૂર છે. પૂજ્ય, મુરબ્બી, આદરણીય, મોંઘેરા, વગેરે વિશેષણો વાપરતી વખતે પ્રમુખને માટે પૂજ્ય કે આદરણીય કહેવું હોય અને પ્રમુખથી પણ મોટી ઉંમરના અને વધારે આદરણીય મનાતા મુખ્ય મહેમાનને 'મોંઘેરા મહેમાન' કહ્યું હોય તો કેવું લાગે? એથીયે વધારે રમૂજ તો આદતસે મજબૂરની જેમ રહેલાં સંબોધનો કરનારા વક્તાઓ પૂરી પાડતા હોય છે. મહિલામંડળની સભામાં કે જ્યાં વક્તાના પોતાના સિવાય બીજા પુરુષો હોતા નથી (બાળકો કદાચ હોય) ત્યાં 'બહેનો અને ભાઈઓ' એવું સંબોધન કરનાર કેવી રમૂજ પૂરી પાડે! ક્યારેક તો સભાના પ્રમુખસ્થાને હોય તે વ્યક્તિ જ 'પ્રમુખશ્રી, મુખ્ય મહેમાનશ્રી, ભાઈઓ અને બહેનો' એવું સંબોધન કરી બેસે તેમ બને છે. કેટલીક સભામાં 'પ્રમુખશ્રી' કે 'મુખ્ય મહેમાન' હોય જ નહીં તો પણ તેમની ગેરહાજરીમાં તેમને સંબોધન કરનારા વક્તાઓ હોય છે. સંબોધનનું ઔચિત્ય નાની છતાં મહત્ત્વની બાબત છે તે આ ઉપરથી સમજાશે.

બોલવાની ઝડપ

બોલવાની ઝડપ સામાન્ય રીતે સ્વસ્થતાના ગુણની સાથે સંકળાયેલી છે. પૂરા સ્વસ્થ હોવા છતાં ઘણાંને ખૂબ ઝડપથી અથવા ઘણાંને ખૂબ ધીમેધીમે, કહેવાનું છે તેને યાદ કરતાંકરતાં બોલવાની ટેવ પડી હોય છે. ખૂબ ઝડપથી બોલવાને કારણે ઉચ્ચારણો સ્પષ્ટ થતાં નથી, અને શબ્દમાંના ઘણા અક્ષરો ઉચ્ચારાયા વિના જ રહી જતા હોય છે. બોલવાની વધુ પડતી ઝડપને કારણે અર્ધવિરામ, પૂર્ણવિરામ વગેરેનો ખ્યાલ તો રહેતો નથી પણ વાક્યના આરોહ–અવરોહનો પણ ખ્યાલ રહેતો જ નથી. ખૂબ ધીમે ધીમે બોલનારા વક્તાઓ, શ્રોતાઓ માટે કંટાળારૂપ બની રહે છે. એમનું વક્તવ્ય સમજવું પણ અઘરું થઈ જાય છે કારણ કે તેમના વક્તવ્યની વિગતો યાદ રાખવા શ્રોતાઓને મથવું પડે છે. એક સમગ્ર ચિત્ર ટુકડે ટુકડે ચિત્તબદ્ધ થતું હોવાથી ચિત્તને ખૂબ કસવું પડે છે અને ધ્યાનને ખૂબ કેન્દ્રિત કરવું પડે છે. ખૂબ ઝડપથી બોલી જતા વક્તાને સમજવાનું મુશ્કેલ છે કારણ કે એક વિગત ચિત્તબદ્ધ થાય તે પહેલાં તો બીજી, ત્રીજી, ચોથી એમ વિગતોનો ધોધ વહેતો હોય છે. એ જ રીતે ખૂબ ધીમેધીમે બોલનાર વક્તાને સમજવાનું પણ અઘરું છે. વિગતો એકબીજાના સંદર્ભમાં ચિત્તબદ્ધ થતી હોવાથી યોગ્ય ઝડપે વક્તવ્ય અપાવું જોઈએ. વક્તવ્યની ઝડપ, શ્રોતાઓની ગુણવત્તા, વાતાવરણ, વક્તવ્યનો વિષય વગેરેને નજર સામે રાખીને ગોઠવણી કરવાની આવડત કેળવવી જોઈએ.

વાક્યોનું પુનરાવર્તન

વક્તવ્ય અગાઉથી તૈયાર કરી રાખ્યું હોય અથવા મુદ્દાઓ વિચારી રાખ્યા હોય એવું મોટે ભાગે બનતું હોય છે. આપણે ત્યાં તો વક્તૃત્વ સ્પર્ધાઓમાં ભાગ લેવા માટે જ વિદ્યાર્થીઓને તૈયાર કરવાનાં હોવાથી આખો મુસદ્દો અધ્યાપક લખી આપીને ગોખાવડાવી દે એવું સામાન્યપણે જોવા મળે છે. આ કારણે યાદ રાખેલું સહેજ ભૂલી જતાં, સ્મૃતિનો સાંધો મેળવવા માટે એક વખત બોલેલા વાક્યનું પુનરાવર્તન કરવું પડે છે. ક્યારેક વાક્યનો માત્ર ઉત્તરાર્ધ ફરીથી બોલવો પડે છે. વાક્યનાં આવાં પુનરાવર્તનો શ્રોતાના ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાને આડખીલી રૂપ બને છે.

વક્તાના મોં પર યોગ્ય ભાવ આવે છે?

પોતાના વક્તવ્યમાં વણાયેલ લાગણીઓ, વિચારો, સંવેદનો વગેરેને અભિવ્યક્ત કરતી વખતે મોં પર યોગ્ય ભાવ આવે તો શ્રોતાને વક્તવ્યમાં રસ પડે છે એટલું જ નહીં, શ્રોતા માટે વક્તવ્યનું હાર્દ સમજવું સરળ પડે છે. મોટાભાગના શ્રોતાઓ વક્તાને જોવાની ઇચ્છા રાખતા હોય છે, તેનું કારણ આ છે. શબ્દ જેટલો અર્થબોધ કરે છે તેટલો જ અર્થબોધ ક્યારેક તો મોં પરના હાવભાવ કરતા હોય

છે. સામાન્ય રીતે મોં પરના હાવભાવ શબ્દોથી થતા અર્થબોધને સહાય કરનાર, સ્પષ્ટ કરનાર, પારદર્શક કરનાર હોય છે, એ સ્વીકારાયેલી વાત છે. કેટલાક વક્તાઓ સામેની ભીંત ઉપર અથવા અન્ય કોઈ જડ પદાર્થ ઉપર નજર ઠેરવી દઈને પોતાનું વક્તવ્ય પૂરું કરતા હોય છે. શ્રોતાઓની નજર સાથે નજર મેળવીને, દરેક શ્રોતાને એમ લાગે કે વક્તા મને ઉદ્દેશીને જ કંઈક વાત કરી રહ્યો છે. એ રીતે શ્રોતાઓને પોતાની જાત સાથે લેતો લેતો, બદલાતા ભાવોને મોં પર દેખાડતો દેખાડતો વક્તા બોલે તો ઘણું અસરકારક વક્તવ્ય બને એ દેખીતું છે.

વક્તવ્યના ભાવ અનુસાર અવાજ ધીમો-મોટો કરવો

વાક્યોના આરોહ-અવરોહ અનુસાર અવાજને ધીમો-મોટો કરવાની તાલીમ આપી શકાય. એ સાથે વક્તવ્યના ભાવ અનુસાર અવાજને ધીમો-મોટો કરવાની તાલીમ અપાવી જોઈએ. અવાજનું જાદુ શ્રોતાઓને વક્તવ્યમાં તદ્રૂપ બનાવીને વક્તવ્યના પ્રવાહમાં ખેંચી જવામાં અગત્યનો ભાગ ભજવે છે. સાદાં વાક્યો, આશ્ચર્યસૂચક વાક્યો, નકારાત્મક વાક્યો, પ્રશ્નાર્થ-વાક્યો એમ વિવિધ વાક્યો વિવિધ આરોહ-અવરોહ સાથે ઉચ્ચારાય એ જેટલું અગત્યનું છે તેટલું જ અગત્ય વાક્યમાં વ્યક્ત થતા ભાવ અનુસાર અવાજનું ધીમા થવું કે મોટા થવું એ બાબત છે. તમે હતાશ કે નિરાશ થવાય એવી સ્થિતિ કે પ્રસંગની વાત કરો છો, તમે આનંદ વ્યક્ત કરવા માગો છો, તમે શ્રોતાઓને ઉત્સાહિત કરવા માગો છો, શ્રોતાઓને પોરસ ચડાવવું છે, શ્રોતાઓ સમક્ષ તમે દુઃખ વ્યક્ત કરવા માંગો છો— દરેક વખતે અવાજનું પોત બદલાવું જોઈએ. અવાજમાં ધ્રુજારી, ગળગળાપણું, મોકળાશ, મુલાયમપણું, કોમળતા, સખતાઈ વગેરે ગુણધર્મોને વણી લઈને બોલવાની તાલીમ અપાવી જોઈએ. ક્યારેક વાક્યને વચ્ચેથી જ છોડી દેવાની, ક્યારેક બેવડાવવાની, ક્યારેક ભાર મૂકીને બોલવાની એમ સંદર્ભોચિત આવડત પણ કેળવાવી જોઈએ. આ આવડત શ્રોતાઓને તમારા વક્તવ્યમાં તલ્લીન કરી શકનારી આવડત બની રહે છે.

પ્રયોગદાસ્ય

ભાષાના વપરાશમાં કેટલાક શબ્દો કે પદો વારંવાર વાપરવાની ટેવ એક મોટી આડખીલી બની શકે છે. આ પ્રયોગદાસ્યને કારણે શ્રોતાઓને કંટાળો આવે અથવા કોઈવાર રમૂજ પણ થાય. વક્તવ્ય ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત થવાને બદલે આ પ્રયોગદાસ્ય ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત થઈ જતાં, વક્તવ્યનું આખું ધ્યેય જ માર્યું જાય છે.

કેટલાકને 'દોસ્તો', 'મિત્રો' કે 'ભાઈઓ' એવું સંબોધન વક્તવ્યની વચ્ચે વચ્ચે બોલવાની ટેવ પડી ગઈ હોય છે. વિશેષ ભાર મૂકવા કે શ્રોતાઓનું અમુક મુદ્દા પર ધ્યાન ખેંચવા માટે વક્તવ્યમાં વચ્ચે વચ્ચે આવાં સંબોધનોનો બે-ચાર વાર ઉપયોગ કરવામાં આવે એ વાત જુદી છે અને સતત દર ત્રીજા કે ચોથા વાક્યની શરૂઆતમાં આવાં સંબોધનો થાય એ જુદી વાત છે. કેટલાક વક્તાઓ 'હવે આપણે જોઈએ' એ પદથી દર ત્રીજું વાક્ય શરૂ કરે છે. 'હું માનું છું કે, આવા પદથી દર ત્રીજું વાક્ય શરૂ થતું હોય, 'કહેવાની મતલબ એટલી કે, થી દર ત્રીજું વાક્ય શરૂ થતું હોય, આ ઉપરથી તમે જોશો કે' એ પદ વારંવાર વપરાતાં હોય તો શ્રોતાઓનું ધ્યાન વારંવાર વપરાતા શબ્દો અને પદો ઉપર કેન્દ્રિત થઈ જાય છે. ક્યારેક તો એવું લાગે છે કે જે પદનું વારંવાર પુનરાવર્તન થાય છે તે પદની ગણતરી ઉપર, એક...બે...ત્રણ...ચાર...એમ એ પદ કેટલીવાર વક્તવ્યમાં બોલાય છે તેના ઉપર શ્રોતાનું ધ્યાન કેન્દ્રિત થઈ જાય છે. ખાસ કરીને વિદ્યાર્થીઓ પોતાના અધ્યાપક કે શિક્ષકના વક્તવ્યમાંથી આવા પ્રયોગહાસ્ય પકડવા ઉત્સુક હોય છે અને ટીખળ માટે તો ક્યારેક 'પાંત્રીસ છત્રીસ' એમ મોટેથી બોલે પણ છે. મેં જ મારા એક અધ્યાપકના વ્યાખ્યાનમાંથી આજથી વીસેક વરસ ઉપર 'કહેવાની મતલબ એની કે' એ પદનો ઉપયોગ દરરોજ વ્યાખ્યાનમાં કેટલીવાર થાય છે તેની નોંધ રાખેલી અને એક દિવસ બાંસઠ વખત, એક વખત છેંતાલીસ વખત, એક વખત...એમ નોંધ્યું છે. આ નોંધની પછી વિદ્યાર્થીઓ અંદર અંદર સરખામણી પણ કરતા. કહેવાની મતલબ એટલી કે ચેષ્ટાઓમાં પ્રયોગ-હાસ્યની માફક ભાષાના અમુક પ્રયોગોનું હાસ્ય પણ વક્તવ્યમાં વિઘ્નકર હોય છે.

વક્તવ્યની સુગ્રથિત વ્યવસ્થિતતા

ભાષાના વપરાશની અને મૌખિક અસરકારકતાની સાથે વક્તવ્યનું વ્યવસ્થિત, મુદ્દાસર, ક્રમબદ્ધ અને પ્રમાણભૂત હોવું એ પણ આવશ્યક બાબત છે. લેખનકૌશલની ચર્ચા સમયે જોઈશું એમ વાચિક કે લેખિત ગમે તે અભિવ્યક્તિ હોય વિચારો, લાગણીઓ, સંવેદનો વગેરેને વ્યક્ત કરતા મુદ્દાઓ વ્યવસ્થિત હોવા જોઈએ. વ્યવસ્થિત એટલે મુદ્દાસર, ક્રમબદ્ધ, પ્રમાણભાન સાચેના, પુનરાવર્તનો વિનાના, સ્પષ્ટ એટલે કે આંતરવિરોધો વિનાના અને ઉચિત અવતરણો, આંકડાઓ, દૃષ્ટાંતો વગેરેથી સમર્થિત થયેલા હોય તે.

મુદ્દાસર

જે બોલવાનું છે તે કયું પરિણામ સિદ્ધ કરવા માટે. કયા હેતુસર. શ્રોતાઓ સુધી શું પહોંચાડવા માટે બોલવાનું છે તે બાબત વક્તા સંપૂર્ણ જાણકારી ધરાવનો

હોવો જોઈએ. આ માટે પોતે પસંદ કરેલા વિષયની સીમાઓ બાંધતાં વક્તાને આવડવું જોઈએ. પોતે જે બોલવા માંગે છે તેમાં આટલી બાબતોનો અથવા આટલા મુદ્દાઓનો સમાવેશ થઈ શકે છે એની તેણે ચકાસણી કરી લેવી જોઈએ. આ બાબત પ્રસ્તુત–અપ્રસ્તુતના વિવેક તરીકે ઓળખાવી શકાય. પોતે જે કહેવા માંગે છે તેમાં કયા કયા મુદ્દા આવી શકે, કયા ન આવી શકે, એના ઔચિત્યનો વિચાર પ્રસ્તુત–અપ્રસ્તુતના વિવેક તરીકે ઓળખાવી શકાય.

ક્રમબદ્ધ

પોતે પસંદ કરેલ મુદ્દાઓ એકબીજા સાથે સંકળાઈને વક્તવ્યની એક સમગ્ર ભાતને ઉપસાવે તેની કાળજી રખાવી જોઈએ. એક મુદ્દામાંથી બીજો મુદ્દો ફૂટતો હોય, એક મુદ્દાની સાથે સંકળાઈને બીજો મુદ્દો આવતો હોય એ રીતે વક્તવ્ય ચાલવું જોઈએ. એક મુદ્દાની ચર્ચા કરતાં કરતાં બીજા મુદ્દાની વાત થઈ જાય ત્યારે મુદ્દાઓની ભેળસેળ થઈ જાય છે, અથવા ક્યારેક એક મુદ્દાની વાત પૂરી કરીને બીજા મુદ્દાની વાત કરતાં કરતાં પહેલા મુદ્દાની કોઈ વાત યાદ આવતાં એ કરી દેવાની લાલચ થઈ આવે ત્યારે શ્રોતા સુધી એ યોગ્ય ક્રમમાં ન પહોંચવાથી શ્રોતા એકતાર થઈને વક્તવ્યનું હાર્દ યોગ્ય રીતે સમજી શકતો નથી. વળી કયા મુદ્દાઓ પ્રથમ આવે અને કયા મુદ્દાઓ કયા મુદ્દાઓની પછી આવે તેનો પણ ખ્યાલ રાખવો જોઈએ.

પ્રમાણભાન

પોતે અભિવ્યક્ત કરવા ધારેલ મુદ્દાના મહત્ત્વ અનુસાર તે લાંબો કે ટૂંકો હોઈ શકે. ગૌણ મુદ્દાઓને ક્યારેક ખૂબ લંબાણથી ચર્ચવામાં આવે અને મુખ્ય મુદ્દાઓ ચર્ચવા માટે સમય જ ન રહે, એવું બને છે. પ્રમાણભાન એ એટલા માટે અગત્યનો મુદ્દો છે.

પુનરાવર્તનો વિના

મુદ્દાઓનું અને કહેવાયેલી હકીકતોનું પુનરાવર્તન વક્તવ્યની સુગ્રથિતતાને બાધાકર નીવડે છે. આખા વક્તવ્યની વ્યવસ્થાને તે અવ્યવસ્થિત બનાવી દે છે. ખાસ કરીને વક્તવ્યનો સમય પૂર્વનિશ્ચિત હોય ત્યારે તે સમય બગાડનારી બાબત પણ બની રહે છે અને શ્રોતાઓને પુનરાવર્તનોને કારણે કંટાળો આવે છે. પરિણામે તેઓ વક્તવ્ય સાંભળવા તરફ ઉદાસીન કે બેધ્યાન બની જાય છે.

સ્પષ્ટ એટલે કે આંતરવિરોધો વિના

મુદ્દાઓનું નિરૂપણ કરતાં કરતાં પોતે જ એક વખત કહેલી વાતનો છેદ ઊડી જાય એવી વાત વક્તા કરતો હોય એવું બને છે. કેટલીકવાર આવા વિરોધી

મુદ્દાઓ તેના વક્તવ્યમાં પેસી જાય છે. એક વક્તાએ એમ કહ્યું હોય કે છેલ્લાં ત્રીસ વર્ષમાં ગરીબો વધુ ગરીબ બન્યા છે. અને તવંગરો વધુ તવંગર બન્યા છે એ હકીકત તરીકે કદાચ સાચું હોય પરંતુ એ જ વક્તા પછીનાં બે-પાંચ કે દસ વાક્યો પછી એવું વિધાન કરે કે ત્રીસ વરસ પહેલાં જેમની પાસે લંગોટીય નહોતી તેમની પાસે આલીશાન મહેલો છે. બીજું વિધાન પણ હકીકત તરીકે સાચું હોઈ શકે પણ આ જ વક્તાએ 'ગરીબો વધુ ગરીબ બન્યા'નું કહ્યું છે અને પછી 'લંગોટીય નહોતી (એટલા ગરીબ હતા) તેમની પાસે આલીશાન મહેલો હોવાની વાત કરી છે. બન્ને વસ્તુઓ હકીકતો હોવા છતાં એકબીજાનો છેદ ઉડાડનારી બની ગઈ છે એનું કારણ વક્તાએ સંપૂર્ણ સંદર્ભ આપવાનું ટાળ્યું છે તે છે તે જોઈ શકાશે. ચોકસાઈપૂર્વક એમ કહી શકાય કે મોટાભાગના ગરીબો વધુ ગરીબ બન્યા છે પણ કેટલાક એવાય કીમિયાગરો છે કે જેમની પાસે લંગોટીય નહોતી તેઓ પાસે આજે આલીશાન મહેલો છે.

કેટલાક તો એક જ વાક્યમાં અરસપરસનો છેદ ઉડાડનારી વિરોધાભાસી દલીલો રજૂ કરતા હોય છે. 'મોંઘવારી ઓછી કરવી હોય તો દરેક પ્રજાજનને વધુ વેતન મળે એવી વ્યવસ્થા કરવી જોઈએ.' આ તો એના જેવી વિસંગતિ છે કે 'આપણી અન્નસમસ્યાનો એક જ ઉપાય એ છે કે પ્રજાજનોએ વધુ ઘી-દૂધ અને ફળો ખાવાં જોઈએ.' કેવુ મજાનું ! અને છતાં કેવી ક્રૂર મજાક ? જો મજાક કરવાના આશયથી જ કહેવાયું હોય તો અલગ વાત છે. આવા આંતરવિરોધો વક્તવ્યની વ્યવસ્થિત ભાતને ખંડિત કરે છે એ સમજાય એવું છે.

ઉચિત આંકડાઓ, અવતરણો, દૃષ્ટાંતોથી સમર્થિત

વક્તવ્યની શરૂઆત અને અંત કોઈ બહુ અસરકારક, ડોલાવી નાખે એવી કાવ્યપંક્તિ, શેર કે અવતરણથી કરવાની લાલચ ભાગ્યે જ કોઈ વક્તા જતી કરી શકે. કેટલાક તો પોતાના વક્તવ્યની અડધી સફળતા આવાં અવતરણોથી જ સિદ્ધ થઈ જાય છે એમ માને છે. અવતરણોનું વક્તવ્યમાં સ્થાન છે જ છતાં સંદર્ભને યોગ્ય અવતરણ આવે અને ખાસ તો પોતાની દલીલ કે મુદ્દાના સમર્થનમાં એ આવે તો જ એ અસરકારક પ્રભાવ ઊભો કરી શકે છે. બાકી દર ચોથા-પાંચમા વાક્યે એકાદ અંગ્રેજી, એકાદ બંગાળી કે હિંદી કવિતાનું અવતરણ આપીને પોતે કેટલી બધી ભાષા જાણે છે એવો પ્રભાવ ઊભો કરવા માગનાર વક્તા શ્રોતાઓને મનોરંજન પૂરું પાડી શકે, બાકી અસરકારક વક્તવ્ય ભાગ્યે જ આપી શકે. કેટલાક વક્તાઓ શેર કે ગઝલથી 'વાહ...વાહ' મેળવવા મથે છે. કેટલાક ગાંધીજીનો, વિવેકાનંદ, મહર્ષિ અરવિંદ, ગીતાએ, ઉપનિષદ, કુરાને કે બાઈબલે આમ કહ્યું છે ને તેમ

કહ્યું છે તેવા સુવિચારો આપે છે અને પોતે બહુશ્રુત વિદ્વાન હોવાની અસર પાડવા પ્રયત્ન કરે છે પણ એ તદ્દન સંદર્ભોચિત ન હોય તો એનું કશું મૂલ્ય નથી. બહુ જાણીતાં અવતરણો આપવાથી તો કેટલીકવાર શ્રોતાઓને કંટાળો આવે અને ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાનો ભંગ થાય એવું પણ બને.

અવતરણો જેવું જ દૃષ્ટાંતોનું છે. મુદ્દાના સમર્થનમાં કોઈ દૃષ્ટાંત ટૂંકાણથી આપવામાં આવે એ જુદી વાત છે. બાકી કેટલાક વક્તાઓ તો પ્રમાણભાન વિના જ જાણે કે વાર્તા માંડીને બેઠા હોય એવો દેખાવ થઈ જાય છે.

આંકડાઓનું મહત્ત્વ વિષયને અનુરૂપ હોય તો ઘણું ગણાય છતાં વક્તવ્યના મુદ્દાઓના સમર્થનમાં એ હોવા જોઈએ. બાકી આંકડાઓની માયાજાળથી શ્રોતાઓ કંટાળે છે એટલું જ નહીં એક જ વક્તવ્યમાં બિનજરૂરી એવા અનેક આંકડાઓ આપવામાં આવે તો શ્રોતાઓને એની સચ્ચાઈમાં શંકા પણ થવા માંડે એવું બને છે.

પોતાની અગાઉ બોલી ગયેલા વક્તાઓના મુદ્દાઓની નોંધ સાથે

ક્યારેક વક્તાને પોતાની અગાઉ બોલી ગયેલા વક્તાઓના વિષય જેવા જ વિષય પર બોલવાનું હોય છે. પરિસંવાદો, ચર્ચાસભાઓ, મોકકોર્ટ વગેરે પ્રકારની સભાનાં આયોજનો ઉપરાંત વક્તૃત્વ સ્પર્ધાઓમાં એક સાથે ઘણા વક્તાઓને એક જ વિષય પર બોલવાનું હોય છે.

આમ હોય ત્યારે પોતાની અગાઉ બોલી ગયા હોય તેવા વક્તાઓના વક્તવ્યની નોંધ લઈને પોતાનું વક્તવ્ય રજૂ કરવામાં આવે તો શ્રોતાઓ માટે એ રસિક અને સાંભળવું ગમે તેવું વ્યાખ્યાન બને. અગાઉના વક્તાઓએ કરેલું મુદ્દાઓનું પુનરાવર્તન ટાળીને એ મુદ્દાઓનું પોતાની રીતે સમર્થન અથવા પોતાની રીતે અર્થઘટન કરતાં જઈને ક્યારેક એ મુદ્દાઓ પોતાને યોગ્ય ન લાગ્યા હોય તો તેનો યોગ્ય વિરોધ કરીને એ વક્તા સાથે પોતાની અસંમતિની તાર્કિક, બુદ્ધિપૂર્વકની સફળ રજૂઆત કરીને પોતે નવા મુદ્દાઓ વિષે જે વિચાર્યું હોય તેને ઉચિત ક્રમમાં પ્રમાણભાન સાથે ઉચિત આંકડાઓ, અવતરણો, દૃષ્ટાંતોથી સમર્થિત કરીને પુનરાવર્તનો ટાળીને રજૂ કરવામાં આવે તો વક્તવ્ય અવશ્ય અસરકારક બને.

એ ગુણોની તાલીમની દિશા

આવા અસરકારક, શ્રોતાઓને મંત્રમુગ્ધ કરી દે તેવા વક્તવ્ય માટે ભાષાના અનાયાસ સ્વાભાવિક ઉપયોગની, માન્ય ઉચ્ચારણોની સ્પષ્ટતાની, અવાજને નાનો મોટો કરવાની, સ્વસ્થતાની, બોલવાની ઉચિત ઝડપની, સંબોધનના ઔચિત્યની, વાક્યોનાં પુનરાવર્તનો ટાળવાની, વક્તવ્ય અનુસાર મોં પર યોગ્ય ભાવ લાવવાની,

અને નચિંત–શાંત–સુખી જીવન જીવી શકે છે. આ દરેક બાબતનો પોતે સીધો અનુભવ મેળવે એટલું લાંબું આયુષ્ય માણસનું હોતું નથી. પુસ્તકો દ્વારા ઓછા સમયમાં પોતાને જરૂરી એટલી માહિતી માણસ વિવેકપૂર્ણ મેળવી શકે છે. જોકે મુદ્રણકલાના વિકાસની સાથે રોજનાં એટલાં બધાં પાનાં, આજ તો છપાય છે કે એમાંનું હજારમા ભાગનું વાંચવાનું પણ માણસનું ગજું નથી અને માટે જ પુસ્તકોમાંથી પોતાને જરૂરી એટલી માહિતી માણસે વિવેકપૂર્વક મેળવી લેવાની રહી અને તેનું અધ્યયન–મનન–ચિંતન કરીને તેનો વિનિયોગ કરવો રહ્યો.

બહુ વાંચવું એ જેમ આત્યંતિકતા છે તેમ ન જ વાંચવું અથવા ક્યારેક ક્યારેક થોડું વાંચી લેવું એ સામા છેડાની આત્યંતિકતા છે. આપણામાંના મોટા ભાગના માણસો ભણતા હોય ત્યારે અભ્યાસ માટેનાં પુસ્તકો અને ભણતર પૂરું થયા બાદ છાપાંઓ અને મનોરંજક ચોપાનિયાંથી વધુ ભાગ્યે જ વાંચે છે. કઈ ઉંમરે કયા વાતાવરણમાં કઈ રીતે જીવવા માટે શું અને કેટલું વાંચવું એની પસંદગી અંગત ગણાય છતાં અનેક દિશામાં ઘણી ઝડપથી પ્રગતિ કરી રહેલા, આધુનિક યુગમાં વાંચનના મહત્ત્વનો અસ્વીકાર કોઈ કરી શકે તેમ નથી.

આ કારણે કેવી રીતે વાંચવું એ વિશે આપણે ગંભીરતાપૂર્વક વિચારીએ છીએ. હવે તો ગુજરાતમાં પણ 'વાંચન શિબિરો' યોજાય છે, પણ એના સંચાલકો ક્યારેક તો આ ક્ષેત્રમાં થયેલ સંશોધન અને વિકાસથી પરિચિત નથી. લિપિચિહ્નો સરળ રીતે વાંચી શકાય એ માટે કઈ રીતે વાંચતાં શીખવવું એ વિચારણાથી માંડીને અસરકારક અથવા સારું વાંચન કોને કહેવાય અને ઉત્તમ વાચક કઈ રીતે થવાય તે વિશે અનેક સંશોધનો થયાં છે.

ઓછામાં ઓછું અંગ્રેજી લખાણો વાંચવા વિશે તો ચારસો વરસથી ગંભીરતાથી વિચારાય છે અને સંશોધનો થાય છે. લિપિચિહ્નોનો પરિચય આપવાની સરળમાં સરળ રીત કઈ? કઈ ઉંમરથી બાળકોને લિપિચિહ્નોના એટલે કે કક્કો અને બારાખડીનો પરિચય કરાવવો જોઈએ? જેવા પ્રશ્નોથી માંડીને વાંચેલું યાદ રાખવાની સરળ રીત કઈ? જેવા પ્રશ્નના ઉત્તરની શોધમાં ત્યાંના શિક્ષકો, શિક્ષણ-શાસ્ત્રીઓ, મનોવૈજ્ઞાનિકો અને ભાષાવિજ્ઞાનીઓ વરસોથી મથે છે.

બ્રિટનની અને હવે તો આપણી પણ કેટલીક સારી ગણાતી પ્રાથમિક શાળાઓ તો પહેલા ધોરણમાં પાંચ વરસની ઉંમર પૂરી કરેલાં બાળકોને પ્રવેશ આપતી વખતે તપાસે છે કે તેને વાંચતાં આવડે છે કે નહીં? વાંચતાં ન શીખેલું બાળક ઘણી શાળાઓમાં પ્રવેશ માટે અયોગ્ય ઠરે છે. ટૂંકમાં, કક્કો અને બારાખડી શીખવવાની યોગ્ય ઉંમર ત્રણથી ચાર વર્ષની મનાય છે. ત્રણ–ચાર વર્ષનું થતાં

બાળક પોતે જે કુટુંબ અને સમાજમાં ઊછરતું હોય છે તેની ભાષાના મોટાભાગના ધ્વનિઓનાં શ્રુતિચિત્રો પોતાના ચિત્તમાં સ્થિર કરી ચૂકયું હોય છે અને તે શ્રુતિ-ચિત્રોના આંતરસંબંધોને ઓળખીને, સમજીને પોતાના વાગ્‌-અવયવોની મદદથી એ પ્રમાણેના ઉચ્ચારો પણ લગભગ સ્થિર રીતે કરતું હોય છે. હવે પ્રશ્ન છે તેને વાતચીત ઉપરથી વાંચન ઉપર લઈ જવાનો. કાનથી તે જે ભાષાને ગ્રહણ કરે છે તે જ ભાષાને હવે આંખથી તેણે સાંભળવાની હોય છે.

શ્રુતિચિત્રો અને દશ્યચિત્રોને સાંકળવાનો અથવા તો શ્રુતિચિત્ર ઉપરથી દશ્યચિત્ર ઉપર તેને લઈ જવાનો પ્રારંભ કરવાનો છે. એક રીતે ભાષા હાંસલ કરતી વખતે, તેણે દશ્યચિત્રોને શ્રુતિચિત્રો સાથે સાંકળીને દશ્યચિત્રોનો પરિચય મેળવ્યો છે એ જાણીતું છે. દા. ત., પહેલાં તેણે બિલાડી જોઈ છે અને બિલાડીનો વિભાવ આંખ દ્વારા તેણે દશ્યચિત્ર રૂપે ચિત્તને પહોંચાડયો છે. પછી દસ-બાર મહિનાનું થતાં દશ્યચિત્રરૂપે ચિત્તમાં સ્થિર થયેલા બિલાડીના વિભાવની સાથે વડીલોની મદદથી તેણે તે વડીલના મુખે ઉચ્ચારાયેલી ધ્વનિશ્રેણી "મ્યાઉ" છે એવું તેણે તારવ્યું છે. હવે વાસ્તવમાં દેખાતી બિલાડીના દશ્યચિત્રને, એટલે કે બિલાડીની પ્રતિકૃતિને "મ્યાઉ" એ ધ્વનિશ્રેણી સાથે સાંકળતાં અને પછીને ક્રમે બિલાડીની પ્રતિકૃતિની સાથે સાથે 'મ્યાઉ' એ રીતે લખાયેલી કે ઉચ્ચારાયેલી ધ્વનિશ્રેણી 'મ્યાઉ' ને સાંકળતાં શીખવવાની પ્રક્રિયા આરંભવાની છે. આમ કરવા માટે શરૂઆતમાં તેને માત્ર પરિચિત એવાં પશુ-પંખીઓનાં, વૃક્ષોનાં, પુષ્પોનાં, શાકભાજીનાં, ફળોનાં, વાસણો અને રાચરચીલાનાં ચિત્રોનો પરિચય કરાવવાનો રહેશે. બાળકે વાસ્તવમાં જોયેલ ઘર, કેળું, કેરી, ડુંગળી, મૂળા, ગાજર, લીંબડો, આંબો, બિલાડી, ગાય, ભેંસ, બકરી વગેરે હવે તેને કાગળ ઉપરનાં ચિત્રો રૂપે ઓળખતાં શીખવવાં જોઈએ. કાગળ ઉપરનાં ચિત્રો, પ્રતિકૃતિરૂપે રહેલાં ચિત્રોને, જે તે ભાષાના લિપિસંકેતોની મદદથી મૂર્ત થતાં ચિત્રો રૂપે શીખવવાનો, ખરો પ્રશ્ન છે. પ્રતિકૃતિરૂપ ચિત્રોની સાથે જ લિપિસંકેતથી મૂર્ત થતું ચિત્ર પછીને તબક્કે શીખવવાનું રહે. દા. ત., એક આખી ચોપડી માત્ર સો એક પ્રતિકૃતિરૂપ ચિત્રોની જ હોય. પછી બીજી ચોપડી પ્રતિકૃતિરૂપ ચિત્રોની સાથે છાપેલા ધ્વનિ-શ્રેણી રૂપ ચિત્રોની હોય.

બાળકને ત્રણ-ચાર વર્ષની ઉંમરે વાંચતાં શીખવવાની શરૂઆત કરનારે એક બાબત ધ્યાન રાખવાની છે: બાળક ચિત્તમાં જેમ શ્રુતિચિત્રોને સ્થિર કરવામાં કેટલોક સમય માગી લે છે તેમ દશ્યચિત્રોને સ્થિર કરવામાં પણ ઘણી તાલીમ માગી લે છે. હજુ તેની જ્ઞાનેન્દ્રિયો એક જ સ્પર્શથી અનુભૂતિને આત્મસાત્‌ કરી

શકતી હોતી નથી. એમાંય આંખથી ઝિલાતાં ચિત્રોને સ્મૃતિબદ્ધ કરીને તેમનું પુનર્નિર્માણ બાળકને માટે મોટી મથામણનો વિષય હોય છે. આ કારણે ટ ને બદલે ઢ અથવા ઢ ને બદલે ડ, ડ ને બદલે ઠ કે ઠ ને બદલે ઢ, ઘ ને બદલે ધ કે દ ને બદલે ક એમ લખશે. અંગ્રેજીમાં d ને b વચ્ચેનો કે ગુજરાતીમાં ઘ અને ધ વચ્ચેનો ભેદ સમજતાં તેને ઘણો સમય લાગે છે, તે જાણીતું છે.

એ પછીના ક્રમે ચિત્રોની મદદથી આખાં શબ્દને અને તેના ઉપરથી આખા વાક્યને એક સાથે, બાળક વાંચતાં શીખે અને વાક્યો વાંચતાં વાંચતાં પોતાનાં ઉચ્ચારણો અથવા ધ્વનિ ઉચ્ચારણોને લિપિચિહ્નો સાથે સાંકળતાં શીખે અને એમ કક્કો કે બારાક્ષરી શીખે તો ઘણું સરળ પડે એવો અનુભવ છે. દા. ત., એક શીકાનું અને એક ઓશીકાનું માત્ર બે જ ચિત્રો પહેલા પાના પર આપ્યાં હોય. ત્રણ–ચાર વરસના બાળકને પહેલું ચિત્ર બતાવીને પૂછવામાં આવે : 'આ શું છે?' જવાબ મળે : 'શીકું'. બીજું ચિત્ર બતાવીને પૂછવામાં આવે : 'આ શું છે?' જવાબ મળે 'ઓશીકું'. પછી બીજા પાના પર બન્ને ચિત્રો તો હોય જ. અને નીચે વાક્યો છાપ્યાં હોય :

'આ શીકું છે.' 'આ ઓશીકું છે.' બન્ને વાક્યના બીજા વર્ણો એક રંગના હોય માત્ર બીજા વાક્યમાંનો 'ઓ' બીજા રંગનો હોય અને બીજા વર્ણ કરતાં મોટા કદનો (સોળ પોઈંટનો) હોય. આ બંને પાનાંની મદદથી બાળક પોતાના ધ્વનિઉચ્ચારણ ઓને વર્ણ અથવા લિપિચિહ્નના એકમ સાથે સાંકળતા શીખે. સગવડ હોય તો સ્લાઈડની મદદ લઈ શકાય. સ્લાઈડમાં આખું ચિત્ર બતાવી ચિત્ર વિશે પ્રશ્ન પૂછવામાં આવે. એનો ઉત્તર આપ્યા પછી બીજી સ્લાઈડમાં એ જ ચિત્ર આખા વાક્ય સાથે આવે, જે વાક્ય બોલાય પણ. ફિલ્મ હોય તો શબ્દ જેમ જેમ બોલાતા જાય તેમ તેમ પરદા પર ચિત્રો આવતાં જાય. બાળકો માટે વ્યક્તિગત ઉપયોગમાં લઈ શકાય તેવાં નાનાં સાધનો પણ શોધી શકાય. કક્કો–બારાક્ષરી શીખવા માટેની નાની ફિલ્મો પણ બનાવી શકાય.

વાંચવા માટેની વર્ણપદ્ધતિ, શબ્દપદ્ધતિ અને વાક્યપદ્ધતિ આ બધાનો ઉપરોક્ત પદ્ધતિમાં સમાવેશ કરવામાં આવ્યો છે, તે જોઈ શકાશે. જોકે કોઈ પણ ભાષાનો કક્કો અને બારાક્ષરી તે ભાષાના ધ્વનિતંત્ર સાથે તદ્દન સમાંતર હોય એટલે કે એક ધ્વનિઘટકને રજૂ કરતો એક વર્ણ કે લિપિચિહ્ન જ હોય એ રીતની વ્યવસ્થા હોતી નથી. છતાં એક જ ધ્વનિઘટકને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરતાં એક કરતાં વધુ લિપિચિહ્નોને સરળતાથી વાંચતાં શીખવી શકાય. જોકે એનો રસ્તો એ છે કે દર પચાસ–સો વર્ષને અંતરે પરિવર્તિત થયેલી ભાષા સાથે તાલ

મેળવવા માટે વર્ણમાળા, લિપિચિહ્નો અને જોડણીમાં બુદ્ધિપૂર્વકના ફેરફારો કરવા જોઈએ. આમ થાય તો હજારો–લાખો બાળકો અને નિરક્ષરોને માટે વાંચનનું શિક્ષણ પ્રમાણમાં સરળ બને અને ઘણો સમય તથા શ્રમ બચી જાય.

મોટેથી વાંચવાનું અને એ ઉપરથી માત્ર આંખથી મનમાં વાંચવાનું શીખવવાની પ્રક્રિયા ઘણી કાળજી માગી લે છે. શિષ્ટભાષા બોલતા કુટુંબ અને સમાજ પાસેથી ભાષા શીખેલાં બાળકોને લેખન અને તેમના ઉચ્ચારણ વચ્ચે ખાસ તફાવત ન હોઈને મોટેથી વાંચતાં શીખવાનું સરળ છે, જ્યારે શિષ્ટભાષા ન બોલતાં કુટુંબો અને સમાજજૂથો પાસેથી ભાષા શીખીને આવેલાં બાળકોને મોટેથી વાંચતાં શીખવવું અઘરું છે. હમણાં જ મારા એક અધ્યાપક મિત્ર એમણે પોતે શિષ્ટભાષામાં લખેલું લખાણ વાંચતી વખતે 'એમનાં બધાં કાવ્ય એક સરખી કક્ષાનાં નઈ મળે, પણ કેટલાંક કાવ્યો ઉત્તમ કક્ષાએ પહોંચ્યાં છે એ ચોક્કસ' એમ વાંચી ગયેલા. અલબત્ત, એમણે પોતાના હસ્તાક્ષરે લખેલા લખાણમાં તો 'એમનાં બધાં કાવ્ય એક સરખી કક્ષાનાં નહીં મળે, પણ કેટલાંક કાવ્યો ઉત્તમ કક્ષાએ પહોંચ્યાં છે એ ચોક્કસ' એવું જ લખેલું, તે મેં પછીથી જોયું. બાળકો પણ મોટેથી કે મનમાં વાંચતી વખતે આમ જ કરે છે. એક રીતે મનમાં વાંચતી વખતે પોતે બોલે છે તે ભાષા જ દરેક જણ વાંચતો હોય છે અને લખાણનું હાર્દ ગ્રહણ કરવા માટે યાદ રહે એ રીતનું ઝડપથી વાંચવા માટેની એ સારી પદ્ધતિ છે એમાં શક નથી. પણ શિક્ષક તો આ રીતે મોટેથી વાંચનાર બાળકને જરૂર સુધારવાનો. 'તેજશને શોળ વરસ થયાં.' એમ વાંચનાર બાળકને શિક્ષક 'તેજસને સોળ વરસ થયાં' એમ વાંચવું જોઈએ એમ ન કહે તો તેની ફરજ ચૂક્યો ગણાય. પછી મોટેથી વાંચતી વખતે આવાં બાળકો એટલાં સભાન થઈ જાય છે કે સાવંત તેઓ ઠોકરાયા કરે છે, અને કોઈ વાર તો મોટેથી વાંચવાનો પ્રસંગ આવતાં ગભરામણ, ક્ષુબ્ધરી કે ક્ષોભ અનુભવે છે.

શિષ્ટ ઉચ્ચારણો, યોગ્ય લઢણો અને ઉચિત સ્વરભાર, સૂર અને આરોહ–અવરોહ સાથે મોટેથી વાંચતાં આવડવું એ એક આવડત છે અને પ્રયત્નસાધ્ય હોઈ શીખી–શીખવી શકાય છે. બાળક મોટું થતાં મોટેથી વાંચવાની તેની આવડત તેને નાટકમાં વાચિક અભિનય માટે તથા જાહેરમાં સારા વક્તા થવા માટે ખૂબ ઉપયોગી થાય છે. એ દૃષ્ટિએ પણ મોટેથી વાંચવાની તાલીમનું મહત્ત્વ ઘણું છે. છતાં શિક્ષકે એ વાત ધ્યાનમાં રાખવાની છે કે સરેરાશ બાળકને મોટેથી વાંચવાની તાલીમ આપવા માટે વધુ સમય બગાડવો જરૂરી ન ગણાય. પ્રમાણમાં થોડાં બાળકો વાચિક અભિનય માટે, રેડિયો અને ટેલિવિઝન પર બોલવા માટે તથા

શિક્ષક, વકીલ કે સેલ્સમેન તરીકેની કારકિર્દી પસંદ કરી સારા વક્તા થવા માટે તૈયાર થતા હોય છે. વળી વાતચીતની આવડત અને મોટેથી વાંચવાની આવડતને પણ ઠીકઠીક સંબંધ છે અને વાતચીતની આવડત તો દરેક બાળકે કેળવવી જોઈએ એ ખરું, છતાં શિક્ષણના જે હેતુ માટે વાંચન શીખવવાનું છે તે હેતુ ઉપર વધુ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું જોઈએ. મોટેથી વાંચનની આવડતની તાલીમનો પ્રશ્ન વક્તૃત્વની તાલીમ સાથે સાંકળી લેવો વધુ યોગ્ય હોવાથી તેની વિગતો વક્તૃત્વની વિચારણા સમયે જોઈ.

મોટેથી વાંચવાની આવડત સાથે જૂથ વાંચનને સાંકળી શકાય. આખો વર્ગ એક સાથે વાંચતો હોય અને ખાસ કરીને શિક્ષક મોટેથી વાંચે પછી આખો વર્ગ એનું અનુકરણ કરે અથવા તો શિક્ષક કે કોઈ વિદ્યાર્થી મોટેથી વાંચતો હોય અને આખો વર્ગ પુસ્તકમાં જોઈને શિક્ષકની સાથે સાથે જ મનમાં વાંચે એની તાલીમ મહત્ત્વની છે. શિક્ષક મોટેથી વાંચે અને પછી વિદ્યાર્થીઓ મોટેથી સમૂહમાં વાંચે અથવા તો શિક્ષકની સાથે સાથે બાળકો સમૂહમાં મોટેથી વાંચે એમ કરવાથી બાળકોની મોટેથી વાંચવાની આવડત કેળવાય છે. પણ વધુ મહત્ત્વનું તો એ છે કે શિક્ષક કે કોઈ વિદ્યાર્થી મોટેથી વાંચતો હોય ત્યારે બાળકો એ જ પાઠ મનમાં સાથે સાથે વાંચે. આ પ્રકારની તાલીમ વર્તમાન શિક્ષણતરાહને ઉપયોગી થાય એમ છે. શિક્ષક મોટેથી વાંચે ત્યારે શરૂમાં બાળકો પણ પુસ્તકમાં જોઈ જોઈને મનમાં વાંચે પણ પછીથી સમય જતાં શિક્ષક મોટેથી વાંચે ત્યારે બાળકો માત્ર સાંભળે (અને એમ માત્ર કાનથી વાંચે) એવી ટેવ કેળવતા જઈ શકાય. આ પણ સમૂહવાંચનનો એક પ્રકાર છે અને સમય જતાં રેડિયો ઉપર, ટેલિવિઝન ઉપર કે જાહેરમાં અન્યત્ર જ્યારે પેપર રીડિંગ થતું બાળકને સાંભળવાનું આવે છે ત્યારે આ રીતના સમૂહવાંચન માટેની તાલીમ, તેના ધ્યાનને કેન્દ્રિત કરવા માટે, વંચાતી સામગ્રીનું ગ્રહણ–અર્થઘટન કરવા માટે, એ સામગ્રીનો તત્કાળ સાર કરીને તેને સ્મૃતિબદ્ધ કરવા માટે, અને એ સામગ્રી વંચાય ત્યારે સાથે સાથે જ એ સામગ્રી ઉપર વિચાર કરવા માટે તેને તૈયાર કરે છે. ભારત જેવા દેશમાં જ્યાં શિક્ષકો જ નહીં પુસ્તકોની પણ ખેંચ છે, ત્યાં આવી તાલીમ ઘણી મહત્ત્વની પુરવાર થાય એ દેખીતું છે. હવે કૉન્ફરન્સ અને સેમિનારમાં પેપર રીડિંગનું મહત્ત્વ જે રીતે વધતું જાય છે તે જોતાં આ તાલીમ ઘણી ઉપયોગી થાય.

સૌથી વધુ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાનું છે તે વ્યક્તિગત વાંચન ઉપર. મોટાભાગનાં બાળકો વ્યક્તિગત રીતે મનમાં વાંચતાં હોય ત્યારે લખાણના અર્થને વધુ ચોકસાઈથી અને સ્પષ્ટ રીતે ગ્રહણ કરી શકતાં હોય, સમજી શકતાં હોય છે,

તેનું અર્થઘટન કરી શકતાં હોય છે કારણ કે શિક્ષક સાથે મોટેથી વાંચતી વખતે તેની વાંચનની વ્યક્તિગત ઝડપ અને શિક્ષકની કે સમૂહની ઝડપ વચ્ચે મેળ બેસાડવામાં તેની શક્તિ વપરાતી હોય છે. વ્યક્તિગત રીતે બાળક મોટેથી વાંચે ત્યારે પણ ઉચ્ચારણો વિષે એણે કાળજી રાખવાની હોય છે. શ્વાસોચ્છ્વાસ ઉપર નિયમન રાખવાનું હોય છે અને લખાણને અક્ષરશઃ વાંચવાની ચીવટ રાખવાની હોય છે. જ્યારે બાળક એકલું એકલું મનમાં વાંચે ત્યારે તેણે પોતાની બધી જ શક્તિઓ લખાણના હાર્દ ઉપર કેન્દ્રિત કરવાની હોય છે. લખાણને મનમાં વાંચતી વખતે તે પોતાની અનુકૂળતા અને બુદ્ધિશક્તિ પ્રમાણે માત્ર કેટલાક અક્ષરો જ નહીં, શબ્દો અને લાંબે ગાળે તો વાક્યોનાં વાક્યો કુદાવી જઈને લખાણને ઝડપથી વાંચી શકે એવી સગવડ રહેલી હોય છે. આ માટે એને જે તાલીમ આપવાની છે તે ઘણું મહત્ત્વ ધરાવે છે.

મનમાં વાંચતી વખતે પણ જે સામગ્રી વંચાય છે તેનાં ઉચ્ચારણોને સ્પષ્ટ રીતે, વાચક મનમાં સાંભળતો હોય છે. મોટાભાગનાં બાળકો મનમાં વાંચતાં હોય છે ત્યારે તેમના હોઠ પણ ફફડતા હોય છે. આનો અર્થ એ થયો કે તેઓ મનમાં મોટેથી વાંચે છે. શિક્ષકે હવે તેને માત્ર આંખથી વાંચવાની અને ધીમે ધીમે મનમાં પણ ઉચ્ચારણો સંભળાય નહીં તેટલું શાંત વાંચન કરવાની તાલીમ આપવાની છે. જોકે મનમાં ઉચ્ચારણો પણ સંભળાય એ રીતે વાંચવાથી વાંચનની ઝડપ ઓછી થાય છે એ એનું ઉધાર પાસું છે, તો તેનું જમા પાસું એ છે કે શિક્ષકે કે અધ્યાપકે વર્ગમાં આપેલા વ્યાખ્યાનની જે નોંધો વિદ્યાર્થી ઘેર આ રીતે વાંચે છે તેને શિક્ષકને ફરીથી સાંભળવાની તક મળે છે, અને એ સામગ્રીને સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં શિક્ષકનું એનું આ વ્યાખ્યાન ફરી ફરીને વાંચન દ્વારા આંખથી સાંભળવાની પ્રક્રિયા ઘણી મદદરૂપ થાય છે. એક રીતે તો જે વક્તાને વાંચકે સાંભળ્યા હોય તેનાં લખાણોમાં જ એ શક્ય બને છે એમ કહી શકાય.

પરંતુ આમ લિપિચિહ્નો કે વર્ણો વાંચવાની ટેવ પડી હોય તો સામાન્ય રીતે વાંચવાની ઝડપ ઘટી જાય છે અને એક સાથે આખા લખાણની સમગ્ર અસર ચિત્ત ઉપર પડવી જોઈએ તે પડતી નથી. આ કારણે લખાણનું હાર્દ કે કે લખાણનો સાર તારવવામાં વાચકને મુશ્કેલી પડે છે, અને ક્યારેક તો પોતે વાંચી ગયો હોય તો પણ તે વાક્ય અથવા આખો પેરેગ્રાફ ફરીથી વાંચવાની જરૂર ઊભી થાય છે. પોતે વાંચી ગયો હોય તે વાક્ય કે પેરેગ્રાફ ફરીથી વાંચવાની ટેવ દેખીતી રીતે વાંચનની ઝડપને તો ઘટાડે જ છે. પરંતુ ધ્યાનની એક-કેન્દ્રિતતાને પણ વારંવાર ખલેલ પહોંચાડે છે. એમ થાય છે એનું કારણ હોય છે.

વાંચન એ વાચક માટે લેખકની સાથે સાથે જ વિચારવાની પ્રક્રિયા હોય છે. જો ઝડપથી વર્ણોની નહીં, પણ શબ્દો, વાક્યો અને છેવટે પરિચ્છેદોને ઝડપથી વાંચવાની તાલીમ આપવામાં આવી હોય તો વાચક માટે લેખકની સાથે જ વિચારવાનું ઘણું સરળ બને છે અને એમ થતાં લખાણમાં ઉપસતા—આકાર લેતા વિચારપિંડને સમગ્ર રૂપમાં આત્મસાત્ કરવાનું વાચક માટે શક્ય બને છે. આનું કારણ સ્પષ્ટ છે. લેખકે પોતાના વક્તવ્યને અથવા કથયિતવ્યને શબ્દોમાં કે વાક્યોમાં આકાર આપ્યો હોય છે, એમ ઉપરથી લાગે છે. બાકી એનું કથયિતવ્ય તો અનુક્રમે આવતા અને એકબીજાના અંકોડા એકબીજા સાથે જોડાયેલા હોય તેવા કડીબદ્ધ પરિચ્છેદોમાં આકાર ધારણ કરતું હોય છે.

વળી, ઝડપથી વાંચનની ટેવ ન પડી હોવાને કારણે કેટલીક વાર એવું બને છે કે બે શબ્દો અથવા બે વાક્યોની વચ્ચે થોડો સમયગાળો પડી જાય છે અને એ સમયે વાચકના ચિત્તમાં ખાલી પડેલી જગ્યાએ વાચકના પોતાના કોઈ ને કોઈ વિચારો ધસી આવીને ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાને ખંડિત કરે છે. આ કારણે શબ્દોની કે વાક્યોની નહિ પરંતુ પરિચ્છેદોની ઝડપે વાંચવાની તાલીમ અપાવી જોઈએ.

સામાન્ય રીતે વર્ણોની કે અક્ષરોની ઝડપે વાંચવાનું આપણે ત્યાં બાળક શીખે છે એનું મૂળ કારણ આપણી કક્કો અને બારાક્ષરી શીખવવાની પદ્ધતિ છે. બાળકને આપણે વર્ણમાળાનાં લિપિચિહ્નોથી પરિચિત કરતી વખતે ધ્વનિ ઉચ્ચારણ સાથે લિપિચિહ્નને સાદું, શબ્દના કે વાક્યના કોઈ સંદર્ભ વિના સાંકળતાં શીખવીએ છીએ. એટલે કે પહેલાં કક્કો શીખવવામાં–ઘૂંટાવવામાં આવે છે. લિપિચિહ્નનું ચિત્ર ચિત્તમાં સ્થિર થયા પછી જ જો લખતાં શીખવવામાં આવે તો આ પરિસ્થિતિ ટાળી શકાય. પરંતુ આપણે ત્યાં પહેલાં વાંચતાં અને પછી લખતાં એ ક્રમમાં વાંચતાં-લખતાં શીખવવામાં આવતું નથી એ કારણે બાળકોના અક્ષરોના મરોડ પણ સારા હોતા નથી. આ કારણે આગળ સૂચવ્યું તેમ વર્ણ, શબ્દ અને વાક્ય એક સાથે વાંચતાં શીખવવામાં આવે તો બાળકો કટકે કટકે અટકીને વાંચતાં શીખે છે એમ ન થાય. વાંચતાં ઠીક ઠીક આવડી જાય પછી જ લખતાં શીખવવાનું શરૂ કરવું જોઈએ.

ઝડપથી વાંચવાનું શીખવવા માટેની એક બીજી રીત પણ છે, બાળકોની સામાજિક ભૂમિકા, ઉંમર, બુદ્ધિશક્તિ અને એમ બાળકના સામાન્ય સ્તર પ્રમાણેનું તેને સંપૂર્ણ રસ પડે તેવું વાંચન પૂરું પાડવાની. આપણા ભાષાસમાજમાં તો કંઈ કેટલીયે ઉચ્ચાવચ ધરાવતાં બાળકો હોય છે. તે બધાંને એક સરખી વાચનમાળાઓ વાંચવા આપવી તેમાં કંઈ તર્ક નથી અને શૈક્ષણિક દૃષ્ટિ નથી. વળી

લગભગ એક સ્તરનાં બાળકોને પણ એક જ જાતનાં પુસ્તકો વાંચવામાં રસ પડે તેમ પણ ધારી શકાય નહિ. દરેક બાળકની રુચિ ભિન્ન ભિન્ન રીતે ઘડાઈ હોય છે. જોકે મોટે ભાગે બધાં જ બાળકો પરીઓની, રાક્ષસોની, ઇતિહાસની, રામાયણ–મહાભારત-ભાગવત કે એવી કોઈ સાંસ્કૃતિક, સામાજિક વાર્તાઓ વાંચવાનું પસંદ કરતાં હોય છે. પરંતુ બાળક માટે વાંચવાની સામગ્રી પસંદ કરતી વખતે શિક્ષકે અને ખાસ તો વાલીએ ઘણી ચીવટ રાખવી જોઈએ. વાંચવાની સામગ્રીની એટલી બધી વિવિધતા સુલભ હોવી જોઈએ કે બાળક પોતાની રુચિ અનુસાર પુસ્તક પસંદ કરે. અલબત્ત, શિક્ષકે અને નોંધ્યું તેમ વાલીએ તેમાં બાળકને મદદ કરવી જોઈએ એટલું જ નહિ માર્ગદર્શન અને આડકતરું સૂચન પણ કરવું જોઈએ. આમ થાય તો આજનાં બાર-ચૌદ વરસનાં આપણાં બાળકો ખાસ કરીને રસિકતાને નામે જાતીયતાનું, સાહસિકતાને નામે ગુનાખોરીનું અને મનોરંજનને નામે મન તથા ઇન્દ્રિયોને ઉશ્કેરનારું સાહિત્ય વાંચે છે અને જીવનમૂલ્યો પ્રત્યે બેદરકાર થઈ જઈ દુઃખી જીવન તરફ ધકેલાઈ જાય છે તેમ ન બને.

ટૂંકમાં, રસ પડે એવું વાંચન હોય તો બાળક જિજ્ઞાસાથી પ્રેરાઈને કુતૂહલની આંગળી પકડીને બને એટલું ઝડપથી વાંચવા પ્રેરાય છે. આમ થતાં વાંચન પરનું તેનું પ્રભુત્વ વધતું જાય છે. આ કારણે સાત-આઠ વરસના બાળકને ઘણાં પુસ્તકો એક સાથે આપવાં જોઈએ, એને રસ પડે એવું વાંચવા દેવું જોઈએ. વળી, ઉંમરનો આ ગાળો એવો છે કે બાળકની જિજ્ઞાસા હવે વડીલોને પ્રશ્ન પૂછીને, એમની પાસેથી ઉત્તરો મેળવીને જ માત્ર સંતોષાતી નથી. ત્રણથી સાત વરસ સુધીનો ગાળો વડીલોને પ્રશ્નો પૂછવાનો હોય છે. બાળકના પ્રશ્નોથી કંટાળી જતા અને હવે તો પ્રશ્નોને ટાળતા કે બહુ પ્રશ્નો પૂછનાર બાળક પર ચિડાતા અને તેને તરછોડતા વડીલોનાં મન પારખવા જેટલી સમજ છસાત વરસના બાળકમાં આવી હોય છે. સાથે સાથે એ શાળામાં જતું હોય છે, વાંચતું થયું હોય છે એટલે એને એય સમજવા માંડયું હોય છે કે પોતે જે પ્રશ્નોના ઉત્તરો વડીલો પાસેથી મેળવવા ઇચ્છે છે તે તો, જે પુસ્તકો પોતે વાંચી શકે છે એમાં લખેલા હોય છે જ. એ જે વાર્તાઓ વડીલો પાસેથી સાંભળવા ઝંખે છે એવી અને કદાચ એનાથીય વધારે રસ પડે એ રીતે કહેવાયેલી વાર્તાઓ તેને પુસ્તકોમાંથી મળી શકે એમ છે. વડીલોએ એના પ્રશ્નોના ઉત્તર આપવાનું ટાળવાને બદલે, એના પ્રશ્નોથી કંટાળવા અને ચિડાવાને બદલે 'ઓહો ! આ જ સવાલ છે ને ? મને કદાચ એનો જવાબ બરાબર આપતાં નહિ આવડે. પણ ચાલ ફલાણી ચોપડીમાં એને વિષે લખ્યું છે, આપણે વાંચીએ.' એમ પ્રેમથી બાળકને પુસ્તક સુધી દોરી જવું જોઈએ. પુસ્તકોનો પરિચય, પુસ્તકોની ઓળખાણ, પુસ્તકોની મૈત્રી બાળકોને કરાવવાનું કામ મા-બાપ અને

'શિક્ષકનું' છે અને પોતાના કરતાં કેટલું બધું વધારે આ પુસ્તકો તેને કહી શકે એમ છે તેની પ્રતીતિ બાળકને કરાવવાની હોય છે. આમ થતાં બાળક ધીમે ધીમે પુસ્તકોના વ્યાસંગમાં ડૂબી જશે. તેના અભ્યાસના પુસ્તક કરતાં અભ્યાસેતર પુસ્તકોનું મહત્ત્વ તેને સમજાવા માંડશે અને એ અડંગ વાચક બનશે.

બાળકની રુચિનો મુખ્ય આધાર તે રુચિ કઈ રીતે ઘડાઈ હોય છે તેના ઉપર હોય છે અને શરૂઆતનાં છસાત વરસ પછી મોટાભાગના ગમા-અણગમા સ્થિર થવા માંડે છે. આ ગાળો એ રીતે ઘણો મહત્ત્વનો છે અને શિક્ષક તેની રુચિ-ઘડતરમાં મોટો ભાગ ભજવવાનો છે. વાચનભૂખ જાગે એવી રુચિ ઘડવા માટે આ ઉંમરનાં બાળકો ઉપર કેન્દ્રિત થવું ખૂબ જરૂરી છે. આ ઉંમરમાં સમવયસ્ક મિત્રો સાથે રમવામાં બાળક ખોવાઈ જતું હોય છે. એને ઘરમાં પુરાઈ રહેવું ગમતું નથી. જે સાંસ્કૃતિક કક્ષાનાં બાળકો મળે કે આજુબાજુ રહેતાં હોય તેમની સાથે તે બને તેટલો વધુ ને વધુ સમય રમવામાં વ્યતીત કરે છે. સંસ્કારી બાળકો સાથે જ રમવાની તક બધાં બાળકોને મળે તો મોટું સદ્‌ભાગ્ય ગણાય પરંતુ મોટે ભાગે તેમ થતું નથી. આ કારણે તેને માનસિક મિત્રો મળી રહે એવી યોજના કરવી જોઈએ. એની જ ઉંમરના પાંડવોની, રામ-લક્ષ્મણની, બળરામ-કૃષ્ણની વાર્તાઓ એને વાંચવા આપવી જોઈએ. એને પછી ભીમ અને કૃષ્ણ પોતાના મિત્રો લાગવા માંડશે. આ વાંચન તેની સંસ્કારિતા ખીલવશે. એ ઉપરાંત એની વાંચનભૂખ જગાડનાર એપિટાઇઝર પુરવાર થશે. ટૂંકમાં આઠથી ચૌદ વરસની ઉંમરનાં બાળકો માટે મનોરંજન ઉપરાંત રુચિનું ઘડતર કરનારું પુષ્કળ વાંચન પૂરું પાડવું જોઈએ.

ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસી આ ઉંમરનાં બાળકો માટેની વાંચન-સામગ્રી તૈયાર થતી હોય ત્યારે ભાષાકીય માર્ગદર્શન પૂરું પાડી શકે. અમુક સામાજિક-આર્થિક પ્રાદેશિક-ધાર્મિક જૂથનાં, અમુક ઉંમરનાં બાળકો ક્યા પ્રકારના શબ્દભંડોળથી પરિચિત હોય છે એ વિષેનો અભ્યાસ હાથ ધરીને એ ઘણું ઉપયોગી માર્ગદર્શન આપી શકે. વાર્તા તો હોય 'બકાસુર વધ'ની જ, પરંતુ આખા ગુજરાતનાં આઠ વરસનાં બધાં બાળકો એક જ રીતે લખાયેલી એ વાર્તાને સરખી રીતે ભાગ્યે જ માણી શકે એ દેખીતું છે. પ્રાદેશિક બોલીઓનાં ઉચ્ચારણો, એ લહણો અને એ બોલીના શબ્દ-પ્રયોગોની મદદથી જ લખાયેલી વાચનસામગ્રી તો ઉપલબ્ધ હોવી જ જોઈએ અને બાળક જે તળબોલીમાં બોલતાં શીખે છે એ જ બોલીમાં શરૂઆતના એકાદ વરસ સુધી એને વાંચતાં શીખવવાનો આગ્રહ છે. (જો કે આ મુદ્દો ઘણો વિવાદાસ્પદ છે અને તેની ઘણી ચર્ચા થઈ છે.) આપણે આગળ જોયું

તેમ જે ભાષાને (એટલે કે ભાષાસામગ્રીને અથવા તેની આજુબાજુ બોલાતી બોલીને) તે શ્રવણની મદદથી ચિત્ત સુધી પહોંચાડે છે તે જ રીતે આંખની મદદથી ચિત્ત સુધી પહોંચાડતાં શીખવવાનો આશય છે. પ્રથમ ભાષા$_1$ ઉપરથી પ્રથમ ભાષા$_2$ ઉપર જે બાળકોને લઈ જવાનાં હોય છે તેમને માટેનો એક જુદો જ અભ્યાસક્રમ દેખીતી રીતે, ઘડવો જોઈએ એમાં બે મત નથી.

પ્રથમ ભાષા$_1$ ઉપરથી પ્રથમ ભાષા$_2$ ઉપર જવા માટેનો સૌથી સારો ગાળો, ઉંમરની દૃષ્ટિએ પાંચથી સાત વરસનો છે, એ આપણે જાણીએ છીએ. પહેલા ધોરણમાં બાળક આવે ત્યારથી જ ધીમે ધીમે, ક્રમે ક્રમે તળબોલી ઉપરથી એને શિષ્ટ બોલી ઉપર (માન્યભાષા ઉપર) કઈ રીતે લઈ જવો જોઈએ એ વિશે આગળ 'પ્રથમ ભાષા$_1$ અને ચર્ચામાં પ્રથમ ભાષા$_2$ અને બીજી ભાષા' એ ચર્ચામાં જોયું છે.

બાળક જે જગતમાં રહે છે, તેને વધુ ઝીણવટથી ઊંડાણથી અને સ્પષ્ટતાથી સમજવા-અનુભવવા માટે વાંચન જરૂરી છે તેની પ્રતીતિ થતાં બાળકની વાંચન-ભૂખ ઊઘડતી જશે ને જેમ જેમ વધુ વાંચશે એમ એમ વધુ ને વધુ શીખશે. એ જેમ જેમ વધુ ને વધુ શીખશે તેમ તેમ પોતે જે વાંચે છે તેને વધુ ને વધુ સ્પષ્ટતાપૂર્વક સમજતાં અને તેનું અર્થઘટન કરતાં શીખશે. પોતે જે વાંચે છે તેને વધુ ને વધુ સારી રીતે સમજતું થતાં એને વધુ ને વધુ વાંચવામાં રસ પડશે અને વધુ ને વધુ વાંચવામાં રસ પડતાં બાળક વધુ ને વધુ વાંચશે-વિચારશે-મનન કરશે. માનવ તરીકેની તેની બુદ્ધિશક્તિને યોગ્ય તાલીમ મળતાં અવલોકનની, ગ્રહણની, અર્થઘટનની, પદાર્થને અને અનુભવને સમજવાની, માણવાની, આસ્વાદવાની અને જગતને અનુરૂપ થવાની તેની શક્તિઓ વિકસતી જશે.

બાળકને અઠંગ વાચક કે ઉત્તમ વાચક બનાવવા માટે તેની વાચનભૂખ જગાડવી જરૂરી છે તે પ્રથમ બાબત છે એ સ્પષ્ટ થયું હશે. વાંચવાની તીવ્ર ઇચ્છા હોય એ અસરકારક વાંચન માટેની પહેલી શરત છે.

વાંચવાનુ શરૂ કરતાં પહેલાં, પોતે એ સામગ્રીમાંથી શું મેળવવા ઇચ્છે છે તે નક્કી કરવું એ સારા વાચકનું બીજું લક્ષણ છે. લખાણનો ઉપરછલ્લો સાર મેળવવો, લખાણમાંથી ચોક્કસ પ્રકારની માહિતી મેળવવી, લખાણનું પૃથક્કરણ અને અર્થઘટન કરીને તેને મૂલવવું એવા વિવિધ હેતુઓ કોઈ પણ વાંચન પાછળના હોઈ શકે. પોતાના હેતુ અનુસાર પોતાના વાચનની ઝડપ અને અભિગમ ગોઠવવાની આવડત તાલીમથી આવતી જાય છે. આપણા મોટાભાગના વાચકો પોતે કયો હેતુ પરિપૂર્ણ કરવા માટે હાથમાં લીધેલી સામગ્રી વાંચે છે તે વિશેનો નિર્ણય કરવા રોકાતા નથી, અથવા તે બાબત સભાન હોતા નથી. આમ હોવાથી મનોરંજક

નવલકથા કે વાર્તા, પોતે જેને ભજવવા ઇચ્છે છે તે નાટક, પોતે જેનું મૂલ્યાંકન કરવા માંગે છે તે કવિતા, પોતે જે દ્વારા ધંધાદારી પત્રો લખવાનું શીખવા માંગે છે તેવા નમૂના રૂપ ધંધાદારી પત્રો, પોતે જેની મદદથી સમાચારપત્ર માટે સમાચારનું સંપાદન અને લખાણ શીખવા માગે છે તે સમાચારો, સંપાદકીય નોંધો, લેખકનું પ્રાક્કથન અથવા પુસ્તકની પ્રસ્તાવના, તત્ત્વજ્ઞાનના વિષયનું અમૂર્ત લખાણ, વાંચો અને જાતે બનાવો અથવા વાંચીને રેડિયો કે મોટર મિકેનિક બનો એવાં લખાણો, એવી બધી સામગ્રી એક જ રીતે, તેઓ આરામખુરસીમાં પડયા પડયા, અથવા તો ટેબલ ઉપર બે હાથની ટેકવેલી કોણીની વચ્ચે પુસ્તક મૂકીને વાંચે છે. આવા વાચકો એમ માને છે કે વાંચવું એટલે છાપેલી સામગ્રી ઉપર ડાબેથી જમણે (ઉર્દૂ, ફારસી વગેરે સિવાય) આંખ ફેરવવાની ને કેટલાકને મન સાથે સાથે હોઠ ફફડાવવાની પ્રક્રિયા. આવા વાચકો લિખિત સામગ્રીને શબ્દશઃ વાંચી ગયા હોય તોય એમાં સમયની વ્યર્થ બરબાદી સિવાય ભાગ્યે જ બીજું કશું પ્રાપ્ત થયું હોય છે. કેટલાક વિદ્યાર્થીઓને જુદા જુદા ટાઇપથી છપાયેલી એક જ સામગ્રી વાંચવાનું કહેવામાં આવ્યું અને તેમાં કેટલાં પ્રકારના ટાઈપ છે તેની નોંધ કરવાનું કહેવામાં આવ્યું. વાચનને અંતે એ સામગ્રીનો મુખ્ય સાર પૂછતાં કોઈ વિદ્યાર્થી સંતોષકારક ઉત્તર આપી શકયો નહીં કારણ કે એ સામગ્રીના વાચનનો હેતુ ઉપયોગમાં લેવાયેલ જુદા જુદા પ્રકારના ટાઇપની નોંધ કરવાનો હતો. એવા જ એક બીજા કિસ્સામાં ઉચ્ચારણો, સૂર, આરોહ–અવરોહ વગેરેની ચોકસાઈ સાથે કેટલાક વિદ્યાર્થીઓને કેટલીક વાચનસામગ્રી મોટેથી વાંચવાનું કહેવામાં આવ્યું અને વાચનને અંતે એ સામગ્રીનો મુખ્ય સૂર પૂછવામાં આવતાં ઘણું નબળું પરિણામ આવ્યું. કારણ દેખીતું હતું. વિદ્યાર્થીઓનું બધું ધ્યાન ઉચ્ચારણો, સૂર, આરોહ–અવરોહની ચોકસાઈ પર હતું. આ બન્ને પ્રયોગો સ્પષ્ટ કરે છે કે વાચનનો ચોક્કસ હેતુ હોય એ આવશ્યક જ નહીં અનિવાર્ય ગણાય. આ કારણે કોઈપણ વાચન–સામગ્રી વાંચવાની શરૂઆત કરતાં પહેલાં પોતાની જાતને ત્રણ પ્રશ્નો પૂછવાનું શીખવવું જોઈએ :

'આ સામગ્રી વાંચવા માટેનો મારો હેતુ શો છે ?'

'એ હેતુ સિદ્ધ કરવામાં આ સામગ્રી મને કઈ રીતે ઉપયોગી થશે ?'

'એ હેતુ સિદ્ધ કરવા માટે આ સામગ્રી મારે કઈ રીતે વાંચવી જોઈએ ?'

પોતાના હેતુ અનુસાર વાચનની ગતિ, અભિગમ અને પદ્ધતિ અજમાવતાં આવડવું એ બીજી અગત્યની બાબત છે.

પોતાનો હેતુ સિદ્ધ કરવામાં અમુક વાચનસામગ્રી પોતાને કેટલા પ્રમાણમાં ઉપયોગી થઈ શકશે એ જાણવા માટે પુસ્તકની પ્રસ્તાવના, અનુક્રમણિકા અને

વિષયસૂચિ ઘણાં ઉપયોગી થાય છે એ જાણવું ઘણું જરૂરી છે. આપણા મોટા ભાગના વાચકો માત્ર અનુક્રમણિકા ઉપરથી પોતાને ઉપયોગી મુદ્દાઓ વિશેનું લખાણ શોધી કાઢે છે. પરંતુ અનુક્રમણિકા ઉપરાંત અથવા એ કરતાં વધુ ઉપયોગી પ્રસ્તાવના, વિષયસૂચિ અને સંદર્ભસૂચિ હોય છે તે જાણવું જરૂરી છે.

સંદર્ભસૂચિમાંથી લેખકે પોતે ઉપયોગમાં લીધેલ ગ્રંથો અને લેખો ઉપરાંત ઉપયોગી ગ્રંથો અને લેખોની યાદી કેટલાંક પુસ્તકોમાં હોય છે. આ યાદીમાંથી કામચલાઉ રીતે વાચકે પોતાના હેતુને સિદ્ધ કરી શકે એવી વાચનસામગ્રી પસંદ કરી લેવી જોઈએ. આ વાચનસામગ્રી જેમાં હોય તેવાં પુસ્તકો મેળવ્યા પછી એ પુસ્તકને અંતે આપવામાં આવેલ વિષયસૂચિમાં પોતે જે વિષય ઉપર કામ કરવા માગે છે તેની વિચારણાનાં અનેક પાસાંઓને ચર્ચતા વિવિધ વિષયોની યાદી તેને જોવા મળશે. અલબત્ત, એક જ વિષયનો ઉલ્લેખ પુસ્તકમાં ચાર, પાંચ કે પચ્ચીસ–ત્રીસ જુદાં જુદાં પાનાંઓ ઉપર કરવામાં આવ્યો હોય તેમ બને. આ બધાં પાનાંઓ ઉપર તે વિષય વિશે એક સરખી માહિતી ન મળે એ દેખીતું છે. અમુક પાનાંઓ ઉપર તો તે વિષયનો માત્ર ઉલ્લેખ જ કરવામાં આવ્યો હોય છે, તો અમુક પાનાંઓ ઉપર તે વિષય વિશે વિસ્તૃત લખાણ હોય છે. વાચકે પોતાના હેતુ માટે ઉપયોગી સામગ્રીને આવાં વિવિધ પાનાંઓ પરથી એકઠી કરીને તેનું ટાંચણ કરી લેવું જોઈએ. એ જ રીતે ઘણાં પુસ્તકો અને લેખોમાંથી પોતાને ઉપયોગી સામગ્રી તેણે એકઠી કરી લેવી જોઈએ અને પછી એ સામગ્રીનો ઉચિત ઉપયોગ લખાણમાં કેવી રીતે કરી શકાય તેની ચર્ચા આપણે આગળ કરીશું.

કોઈ વાર કોઈક વિશિષ્ટ હેતુ માટે નહીં પરંતુ કોઈ સામાન્ય હેતુ માટે અમુક પુસ્તક વાંચવાનું થાય. આ વખતે સળંગ વાંચતાં વાંચતાં લખાણનું મુખ્ય હાર્દ કે લખાણનું વક્તવ્ય અમુક વાક્યો કે અમુક પરિચ્છેદોમાં કેન્દ્રિત થયેલું જણાય. આવા વખતે વાચકે પોતાની પાસેની પેન કે પેન્સિલથી આવાં વાક્યો કે પરિચ્છેદો પાસે તેના મહત્ત્વ અનુસાર જુદી જુદી નિશાનીઓ કરી લેવી જોઈએ. કેટલાક વાચકો પોતાનું પુસ્તક હોય ત્યારે લખાણમાં આવતી કેન્દ્રીભૂત વિચારણાને વ્યક્ત કરતી લીટીઓની નીચે મહત્ત્વ અનુસાર લાલ, લીલી, પીળી, ભૂરી, કાળી એવી લીટીઓ દોરવાનું વલણ ધરાવે છે તેનું વાજબીપણું સ્પષ્ટ છે. આમ કરવાથી તે લખાણને સમજવામાં અને યાદ રાખવામાં સરળતા થાય છે. તે ઉપરાંત પુસ્તક કે સમગ્ર લખાણ વાંચી રહ્યા પછી પોતાને ઉપયોગી ટાંચણ કે નોંધ કરવામાં આ રીત ખૂબ ઉપયોગી થાય છે. વળી એ જ લખાણને ફરીથી વાંચતી વખતે તે લખાણના મહત્ત્વ અનુસારની નિશાનીઓને કારણે કઈ સામગ્રી કેટલી વધતી કે ઓછી ઝડપથી

વાંચવાની છે તે નક્કી કરવામાં પણ ઘણી સરળતા રહે છે. એક જ પુસ્તકનો ઉપયોગ અનેક જણે કરવાનો હોય ત્યારે પહેલા વાચકે કરેલી આવી નિશાનીઓ એ પછીના વાચકોને માર્ગદર્શક થઈ પડે એમ ઘણી વખત ગેરમાર્ગે દોરનારી પણ થઈ શકે એ ભયસ્થાનની નોંધ લેવાવી જોઈએ.

પોતાના હેતુ અનુસાર વાચનની ઝડપ વધતી–ઓછી કરવા માટે વાંચની વખતે ઘણા શબ્દો અથવા ક્યારેક ઘણાં વાક્યો અને પરિચ્છેદો સુધ્ધાં વાંચવાનાં છોડી દેવાં અથવા ઝડપથી વાંચતાં વાંચતાં કુદાવી જવા એની આવડત પણ સારા વાચકે કેળવવી પડે. સરેરાશ સારો વાચક એક મિનિટે લગભગ બસો એંશી શબ્દો વાંચતો હોય છે, એવું માનવામાં આવે છે. આ બસો એંશી શબ્દો એક મિનિટમાં વાંચતી વખતે વાચક કેટલાંય ક્રિયાપદો, કંઈ કેટલાંય વિશેષણો અને કેટલાંય વાક્યો કે જેમાં એકના એક મુદ્દાને વધુ સ્પષ્ટતાથી સમજાવવા લેખકે બીજા શબ્દોમાં લખ્યો હોય છે, વાંચવાના છોડી દે છે. ઘણા વાચકો તો સારસૂચકો, સંયોજકો વગેરે પણ ખૂબ જ ઝડપથી આંખ તળેથી કાઢી નાખે છે. આખું લખાણ વધતીઓછી ઝડપે આંખ તળેથી કાઢવાની આવડતને મુખ્ય બે રીતે સમજી શકાય.

ધારો કે વાચક કોઈ ચોક્કસ હેતુ માટે અમુક પ્રકારનું લખાણ વાંચે છે. માનો કે એને કોશમાંથી અમુક શબ્દનો અર્થ જોવો છે અથવા ટેલિફોન ડિરેક્ટરીમાંથી કોઈનો નંબર જોવો છે. આપણા સ્નાતક થયેલા ઘણા વિદ્યાર્થીઓ કોશ કે ડિરેક્ટરીનાં એકે એક પાનાં ઉપર ઝીણવટથી પોતાને જોઈતું નામ શોધતાં નજરે પડે છે એ હકીકત છે. કોશ કે ડિરેક્ટરી કેમ જોવી એ અલબત્ત ઘણી નજીવી લાગે તેવી છતાં ઉપયોગી બાબત શીખવવા માટે ક્યારેય આપણે ત્યાં થોડી મિનિટો પણ ફાળવવામાં આવતી નથી. કેટલાક કુશળ વિદ્યાર્થીઓ કોશ કે ડિરેક્ટરી કેવી રીતે જોવાય એ અનુભવે જાણતા હોય છે અથવા વ્યક્તિગત રીતે શીખ્યા હોય છે. તોય પોતે ધારેલા પાના ઉપર આવ્યા પછી પોતે ઇચ્છે છે એ શબ્દ કે નામ ઉપર ઝડપથી કેવી રીતે આવી શકાય અને તે માટે લખાણ ઉપર આંખ કેવી રીતે ફેરવવી, આગેથી જમણે નહીં પરંતુ ઉપરથી નીચે આંખને લઈ જવી જોઈએ તેની પૂરતી તાલીમ મેળવી શક્યા હોતા નથી. આ તો શરૂઆત છે. જ્યારે પોતે ગ્રંથાલયમાં અનેક સંદર્ભગ્રંથો કે લેખોની યાદી જોવા માટે કાર્ડ જુએ છે ત્યારે બીનજરૂરી કાર્ડનો પ્રથમવર્ણ જોઈને તરત જ બીજા કાર્ડ ઉપર કેવી રીતે આંખને લઈ જવી તેની ઝડપ તેણે કેળવવાની હોય છે. ખાસ પ્રકારની હકીકતો, આંકડાઓ, પદો અને શબ્દગુચ્છો તેણે પ્રાપ્ત કરવાનાં હોય ત્યારે માત્ર લખાણ ઉપરથી નજર ફેરવી જઈને જરૂરી હકીકતો, આંકડાઓ વગેરે કઈ રીતે મેળવવાં એની તાલીમ અભ્યાસથી મેળવી શકાય.

ક્યારેક આખા લખાણનો માત્ર હાર્દ કે સાર જ જાણવાની જરૂર હોય છે અને એ રીતે લેખકનું મુખ્ય કથયિતવ્ય શું છે તેની માહિતી મેળવવાની હોય છે. આવે વખતે લખાણમાં આવતા આંકડાઓ, તારીખો, અવતરણો, પુનરાવર્તનો એ બધી વિગતોને ટાળીને આખા ને આખા પરિચ્છેદોમાં, જેમાં મુખ્ય વિચારનાં જુદાં જુદાં પાસાંઓ ચર્ચવામાં આવ્યાં હોય છે, તેના ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું રહ્યું. દરેક લેખક પોતાના લખાણમાં પરિચ્છેદો પાડે છે તેની પાછળ કોઈક ચોક્કસ કારણ હોય છે. આખા લખાણમાં લેખક જે વાત કહેવા માગે છે તે વાત ઘણી મુખ્ય વિગતો અને ગૌણ વિગતોથી ભરેલી હોય છે. એ વાતનાં કે કથયિતવ્યનાં ઘણાં પાસાંઓ હોય છે. કથયિતવ્યનું એ દરેક પાસું યોગ્ય રીતે ઊપસે એ માટે દરેક પાસાને જુદા જુદા પરિચ્છેદોમાં ચર્ચવાનું લેખકો પસંદ કરે છે. આ દૃષ્ટિએ દરેક પરિચ્છેદમાં આગળ-પાછળના પરિચ્છેદ સાથે અસંગત્ત, સંકળાયેલું છતાં એ પરિચ્છેદોથી સ્પષ્ટપણે જુદું પડતું કશુંક કથયિતવ્ય કે કોઈક વિષય ચર્ચાયો હોય છે. દરેક પરિચ્છેદમાં ચર્ચાયેલા વિચારના એ પાસાનો એક કેન્દ્રવર્તી વિચાર હોય છે. વાચકે એ દરેક પરિચ્છેદમાં રહેલ કેન્દ્રવર્તી વિચારોને જાણી લઈ લેખકની કડીબદ્ધ વિચારણા સમજવાની હોય છે. પરિચ્છેદનું પહેલું અને છેલ્લું વાક્ય વાંચતાં જ મોટેભાગે તો આખા પરિચ્છેદમાં કયા મુખ્ય વિચારની ચર્ચા કરવામાં આવી છે તેની જાણ વાચકને થઈ જતી હોય છે. એ વિચારના મહત્ત્વ અનુસાર એ પરિચ્છેદ આખો વાંચવો કે આગળ વધવું એ વાચકે નક્કી કરવાનું હોય છે. ઘણીવાર તો મુખ્ય વિગતના સમર્થન માટે આખા પરિચ્છેદમાં લેખક બીજી અનેક ગૌણ વિગત આપે છે. એ બધી જ ગૌણ વિગતોની પણ પોતાના હેતુ માટે જરૂર છે કે કેમ તે વાચકે નક્કી કરીને પોતાની વાચન ઝડપ વધતી કે ઓછી કરવાની છે.

આમ, લખાણને ઝડપથી વાંચવું અથવા તો વિહંગદષ્ટિથી વાંચવું એનો અર્થ એવો નથી કે પોતાને જોઈતી વિગતો પણ ઝડપથી વાંચવી. ઝડપથી વાંચવું અને એ માટે શબ્દો કે વાક્યો પર કેન્દ્રિત થવાને બદલે પરિચ્છેદો ઉપર જ પોતાનું ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું એનો અર્થ એ કે બીનજરૂરી વિગતો આંખ તળેથી કાઢી નાખી જરૂરી મુદ્દાઓ અને વિગતો ઝીણવટથી વાંચવી.

વાંચનનો હેતુ નક્કી કર્યા પછી અને હેતુ અનુસાર વાચનની ઝડપ ઓછી-વધતી કરતી વખતે સારો વાચક લેખકની સાથે સતત વિચારતો હોય છે. સારા વાચકનું એ ચોથું અગત્યનું લક્ષણ છે. કોઈપણ સામગ્રી વાંચવી એટલે લેખકના વિચારો અથવા કથયિતવ્યને સોએ સો ટકા સ્વીકારી લઈને સમજવા યાદ રાખવા

મથવું એ મોટી ભૂલ છે. કોઈપણ સામગ્રી વાંચવી એટલે એને આંખથી ચિત્ત સુધી પહોંચાડવી, ગ્રહવી, સમજવી, યાદ રાખવી એ પ્રક્રિયામાં એ સામગ્રી વિશે સતત વિચાર કરવો અને વિચાર કરવા માટે મુદ્દાઓને ચકાસતાં જવું, પોતાની જાતે જ પ્રશ્નો ઊભા કરતાં રહેવું વગેરે બાબતોનો સમાવેશ થાય છે. ઘણા વાચકો ઝડપથી વાંચી જાય છે પણ વાંચન જેટલી ઝડપથી જે મુદ્દા વિશે એ વાંચે છે તેનો વિચાર કરી શકતા નથી. વળી કેટલાક વાચકો ઘણું ઝડપથી વિચારતા હોય છે પણ એ લોકોની વાંચનની ઝડપ ઘણી ઓછી હોય છે એમ પણ બને છે. વાંચનની અને વિચાર કરવાની ઝડપની ગતિ એક સરખી હોય તે આવશ્યક છે. આંખની કીકીનો અંદરનો ભાગ એ એક રીતે મગજનો વિસ્તરેલો છેડો છે. જેટલી ઝડપથી આંખની કીકી પાના પરના લખાણ ઉપર દોડતી હોય એટલી ઝડપથી મગજમાં ચાલતી વિચારપ્રક્રિયા ચાલે એવી ગોઠવણ તાલીમથી, ખાસ કરીને સભાન અને જાગૃત રહીને કેન્દ્રિત થઈને વાંચવાની ટેવ પાડવાથી સાધી શકાય છે. વાક્યો વાંચતી વખતે દરેક વર્ણે વર્ણે અથવા શબ્દે શબ્દે અટકવું એ વાંચનને તો ધીમું બનાવે જ છે પરંતુ ગતિશીલ વિચારપ્રક્રિયાને પણ શિથિલ બનાવી દેનારી ટેવ છે. આવું ધીમે ધીમે વાંચનાર બાળકો વાંચન અને વિચાર વચ્ચેની ખાઈને બિનજરૂરી રીતે મોટી ને મોટી બનાવે છે.

વાંચન અને વિચારની ઝડપ વચ્ચે મેળ બેસાડવા માટે નીચેના ત્રણ પ્રશ્નો ગંભીરતાપૂર્વક વિચારવા જોઈએ.

૧. લખાણ ઉપર દૃષ્ટિ પડતાંની સાથે જ એક સાથે કેટલા વર્ણોનો બોધ તમારી આંખ દ્વારા ચિત્તને થાય છે ?

૨. લખાણ ઉપર દૃષ્ટિ પડતાંની સાથે અમુક વર્ણો નહીં પરંતુ અમુક પદો અથવા શબ્દગુચ્છનો બોધ આંખ દ્વારા ચિત્તને થાય છે ખરો ?

૩. દૃષ્ટિ પડતાંની સાથે જ એક સાથે અમુક પદો કે શબ્દગુચ્છને તમારી આંખ આવરી લેતી હોય તો એ શબ્દગુચ્છ એક અર્થ કે વિચારના ઘટકનો બોધ કરનારું હોય તો જ એ શબ્દગુચ્છ એક સાથે દૃષ્ટિપથમાં સમાવી લેવું સાર્થક. નહીં તો શબ્દગુચ્છમાં સમાવેશ પામેલા શબ્દોમાંનો પૂર્વાર્ધ ડાબી બાજુના શબ્દો સાથે રહીને કોઈ વિચાર કે વિભાવને મૂર્ત કરતો હોય અને ઉત્તરાર્ધ વાક્યમાંના જમણી બાજુના શબ્દો સાથે રહીને કોઈ વિભાવને સ્પષ્ટ કરતો હોય તો એવા શબ્દગુચ્છને એક સાથે દૃષ્ટિપથમાં આવરી લેવાનો કોઈ અર્થ નથી, એટલું જ નહીં વાચન અને વિચારની ઝડપમાં એ આડખીલીરૂપ થાય. દા. ત., 'આજે કાળી મોટરનો કાફલો જનેવી

સવારથી જ કામે લાગી ગયો હતો' એ વાક્ય હોય. તમારી દૃષ્ટિથી પહેલી જ નજરે **આજે કાળી મોટરોનો** એટલા શબ્દોનો ગુચ્છ આવરી લેવામાં આવે અને પછી **કાફલો વહેલી સવારથી** જ એટલા શબ્દોનો ગુચ્છ આવરી લેવામાં આવે તો વાક્યના સમગ્ર અર્થનો બોધ થતાં દેખીતી રીતે જ વાર લાગે અને **આજે** પછી અટકીને **કાળી** પછી અટકીને **મોટરોનો** પછી **કાફલો** પછી અટકીને......એમ દરેક શબ્દે અટકીને વાંચનારને વાક્યમાં વપરાયેલ શબ્દગુચ્છો અથવા સમગ્ર પદોમાંથી વ્યક્ત થતા સમગ્ર વિચારને ગ્રહતાં વાર લાગે છે તેમ આ રીતે શબ્દગુચ્છને એક સાથે વાંચવાની ટેવ ભલે પાડી હોય પરંતુ યોગ્ય રીતે શબ્દગુચ્છ ગોઠવતાં ન આવડતું હોય તેવા વાચકને પણ પદોમાંથી વ્યક્ત થતા સમગ્ર વિચારને ગ્રહણ કરતાં વાર લાગે છે. કેટલીકવાર તો આ રીતે શબ્દગુચ્છોનું અયોગ્ય જોડાણ કરીને વાંચવાની ટેવને કારણે કંઈ જુદો જ અર્થ, ગેરરસ્તે દોરનારો અર્થ નીકળે એ જાણીતું છે. હિન્દી કવિતાનું એક બહુ જાણીતું ઉદાહરણ લઈએ :

"ઈસ પાર પ્રિય તુમ હો, મધુ હૈ',
ઉસ પાર ન જાને કયા હોગા."

આ પંક્તિ વાંચનાર જો એમ વાંચે કે 'ઈસ પાર પ્રિયે તુમ હો', પછી અટકીને અને વાંચે 'મધુ હૈ ઉસ પાર' પછી ઉલ્લે વાંચે 'ન જાને કયા હોગા'. કેવો અર્થ નિષ્પન્ન થાય તે સમજી શકાય એમ છે. આજ પ્રમાણે 'થિયેટરમાં બીડી પીવી નહીં', પિનારને સજા કરવામાં આવશે', આ વાક્ય વાંચનાર પ્રથમ વાંચે કે 'થિયેટરમાં બીડી પીવી'; એ પછી વાંચે કે 'નહીં પિનારને સજા કરવામાં આવશે.' તો વાક્યનો અર્થ તદ્દન બદલાઈ જાય છે. સાથે સાથે વાંચવાના હોય એવા શબ્દગુચ્છોને એક સાથે લખવા એ લખનારની પણ આવડત છે એમાં બે-મત નથી. દા.ત. ઉપર જે ઉદાહરણરૂપ 'આજે કાળી મોટરોનો કાફલો વહેલી સવારથી જ કામે લાગી ગયો હતો' વાક્ય લીધું હતું તેમાં **આજે**, પછી **કાળી મોટરોનો કાફલો**, પછી **વહેલી સવારથી** અને, પછી, **કામે લાગી ગયો હતો** એમ ચાર વખત અટકવાનું થાય છે. પરંતુ લખનાર લખતી વખતે જ થોડી સૂઝ બતાવે અને એ વાક્ય 'કાળી મોટરોનો કાફલો આજે વહેલી સવારથી જ કામે લાગી ગયો હતો.' એ રીતે લખે તો માત્ર ત્રણ વાર અટકવાનું થાય અને વાંચનની ઝડપ ઉપરાંત વિચારગ્રહણની પ્રક્રિયાની સરળતા પણ સાધી શકાય. લેખનના કસબની ચર્ચા સમયે આ મુદ્દો વિગતે જોવાનો રહેશે.

વાંચતી વખતે લેખકના વિચારોને સતત ચકાસતો અને એ રીતે લેખકની સાથે જ વિચારતો વાંચક પોતે જે કંઈ વાંચે છે તેને તલસ્પર્શી રીતે સમજી

શકે છે. એટલું જ નહીં, પોતે, જે વાંચ્યું છે તેને સરળતાથી સ્મૃતિબદ્ધ પણ કરી શકે છે. દેખીતી રીતે લેખકના વિચારોને સતત ચકાસવા માટે વાચકે પોતાનું ધ્યાન લખાણ ઉપર જ સતત કેન્દ્રિત કરી રાખવું પડે છે અને ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાને કારણે વાંચેલું સરળતાથી, અનાયાસ સ્મૃતિબદ્ધ થાય છે. પોતે જે સામગ્રીને વાંચે તેને તલસ્પર્શી રીતે સમજવી અને ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાની મદદથી સ્મૃતિબદ્ધ કરવી એ સારા વાચકનું પાંચમું લક્ષણ છે.

હેતુપૂર્વકનું, લેખકની વિચારણાને સતત ચકાસતા રહીને યોગ્ય રૂપે કરેલું વાચન જેમ લખાણને તલસ્પર્શી રીતે સમજવામાં ઉપયોગી થાય છે અને ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાને કારણે અનાયાસ સ્મૃતિબદ્ધ થાય છે તેમ એ વાચન લેખકના લખાણનું અર્થઘટન કરવા અને મૂલવવા માટે પણ ઉપયોગી થાય છે. લખાણના સમગ્ર માળખાનું આયોજન યોગ્ય રીતે થયું છે કે કેમ, મુદ્દાઓ બરાબર ક્રમસર વ્યવસ્થિત રીતે આપ્યા છે કેમ, એ મુદ્દાઓની મદદથી એક સમગ્ર વિચારપિંડ ઊપસે છે કે કેમ, પરિચ્છેદો યોગ્ય રીતે પાડવામાં આવ્યા છે કે કેમ અને પરિચ્છેદોને આકાર આપતાં વાક્યો અરસપરસ ઉચિત સંદર્ભો અને સંબંધોથી જોડયાં છે કે કેમ એ બધી લખાણના કસબની ઝીણવટોની તપાસ પણ સારો વાચક આપોઆપ કરે છે અને એ દ્વારા લખાણનું મૂલ્યાંકન પણ એ કરી લેતો હોય છે.

સારો વાચક, આ ઉપરાંત બીજી બે વ્યવહારુ બાબતોની પણ કાળજી રાખતો હોય છે. પહેલી બાબત છે વાંચન માટેનું વાતાવરણ. વાંચતી વખતે શાંત, મનને પ્રફુલ્લિત રાખે તેવી જગ્યા એ પસંદ કરશે. લખાણ ઉપર યોગ્ય પ્રકાશ પડે છે કે કેમ તેની એ કાળજી રાખશે. વધુ પડતું અજવાળું કે ઓછું અજવાળું આંખને તકલીફ આપે છે અને લાંબા સમય સુધી વાંચવાનું હોય ત્યારે આંખમાંથી પાણી પડવાની, આંખો દુખવાની કે બળવાની ફરિયાદ થાય એ સ્વાભાવિક છે. વળી, વાતાવરણ જો શાંત, મનને પ્રફુલ્લિત રાખે એવું ન હોય તો વિક્ષેપને કારણે ધ્યાનની કેન્દ્રિતતા ઉપર અસર પડે છે. એ કારણે થોડું વાંચતાં જ ઘણો થાક લાગે છે અને કંટાળો જતાય છે.

બીજી વ્યવહારુ બાબત છે નિયમિતતાની. સારો વાચક એક ચોક્કસ જગ્યા પસંદ કરી લે છે. તેવી જ રીતે એનો વાંચવાનો સમય પણ નિયત હોય છે. આ કારણે શરીર અને મન ટેવાઈ જાય છે અને અમુક નિયત સમય થતાં જેમ ભૂખ આપોઆપ લાગે છે તેવી જ રીતે વાંચનની ભૂખ પણ લાગે છે. વળી અભ્યાસ કરતા વિદ્યાર્થીઓએ તો પોતાના નિયત સમયગાળામાં પણ ભિન્ન ભિન્ન

વિષયોના વાચન માટે જુદો જુદો સમય ફાળવવાનો હોવાથી અનુકૂળતા પ્રમાણેનું સમયપત્રક જ બનાવી લેવું જોઈએ.

વિવિધ ખલેલ કે વિક્ષેપથી મુક્ત એવી શાંત અને પ્રસન્ન વાતાવરણવાળી જગ્યામાં નિયત સમયે વાંચવા બેસવાની ટેવ પાડનારને મન વાંચવું અને વાચન દ્વારા અધ્યયન–અભ્યાસને આગળ વધારવો એ વિદ્યાદેવીની અથવા સરસ્વતીદેવીની આરાધના બની રહે છે. વિદ્યા મેળવવી એ સરસ્વતીદેવીને પ્રસન્ન કરવા માટેનું એક તપ છે, વિદ્યાદેવીની એક પ્રકારની પૂજા છે, એવી જેને પ્રતીતિ થઈ ગઈ હોય તેવો અભ્યાસી, પછીથી અઠંગ વાચક બની રહે છે. એને સ્પષ્ટપણે સમજાઈ ચૂક્યું હોય છે કે આ જગતનું કોઈ પણ પ્રકારનું જ્ઞાન, બધા જ પ્રકારની માહિતી તેને કોઈ ને કોઈ ભાષા દ્વારા જ મળવાની છે. આ સમજને કારણે એ હરહંમેશ પોતાની ભાષાને સમૃદ્ધ કરવાનો પણ પ્રયત્ન કર્યા જ કરશે. તે જાણે છે કે નવા ને નવા વિષયો ઉપર વાંચવા જતાં ઘણી વાર તેનું ભાષાદારિદ્રય તેને મુશ્કેલીમાં મૂકે છે. ખાસ કરીને જો તેનું શબ્દભંડોળ સમૃદ્ધ હોય તો ઘણી સરળતાથી, ઘણી ઝડપથી તે વાંચી શકે છે.

શબ્દભંડોળને સમૃદ્ધ કરવા માટે જુદા જુદા સંદર્ભોમાં શબ્દોનો વપરાશ થતો હોય તેવું વિવિધ પ્રકારનું વાંચન વિપુલ પ્રમાણમાં કરવું જોઈએ. એમ કરવાથી અનેક સંદર્ભોમાં વપરાતા અનેક અર્થછાયાઓ વ્યક્ત કરતા જુદી જુદી જાતના વિવિધ શબ્દોના પરિચયમાં આવવાનું બને છે. આમ થવાથી વાચકના ચિત્તમાં અનેક શબ્દોનો સંગ્રહ થાય છે. જાગૃત વાચક આ સંગૃહીત શબ્દોનો વાતચીતમાં તથા પોતાના લખાણમાં પણ તક મળે ત્યારે ઉપયોગ કરીને તેમને પોતાની ચલણી શબ્દસૃષ્ટિમાં પ્રવેશ કરાવી દે છે અને એ રીતે એ શબ્દોને પોતાના ચિત્તમાં વધુ સ્થિર અને કાર્યરત કરી લે છે. આમ થવાથી કયારેક વાંચતાં વાંચતાં કોઈ અપરિચિત શબ્દ આવી ચડે તો સંદર્ભથી તેનો અર્થ મનમાં સમજી લેતાં આવા વાચકને વાર લાગતી નથી. અને 'સાર્થ જોડણીકોશ' કે એવા કોઈ પણ શબ્દકોશની સહાય લેવાની અને સમય બગાડવાની તેને જરૂર પડતી નથી.

આ ઉપરાંત શબ્દભંડોળની સમૃદ્ધિ માટે વાચક જુદા જુદા શબ્દો કેવી રીતે સધાય છે તેનો ખપ પૂરતો અભ્યાસ કરી લે તે જરૂરી છે. દરેક ભાષામાં અર્થના મૂળભૂત એકમો હોય તેવાં રૂપો તો બહુ જ ઓછાં હોય છે. મોટાભાગનાં આવાં રૂપોને અમુક પ્રકારના વિવિધ પ્રત્યયો લાગીને અનેક શબ્દરચનાઓ અસ્તિત્વમાં આવતી હોય છે. દા.ત. ગુજરાતી ભાષામાં 'પાટ' એવા એક રૂપને અથવા

આપણે જેને શબ્દ કહીએ છીએ તે શબ્દને અનેક પ્રત્યયો પાટીજ, પાટો, પાટી, પાટડો, પાટડી, પાટલો, પાટલી, પાટવી, જેવા અનેક શબ્દો અસ્તિત્વમાં આવ્યા છે. રોજબરોજના ભાષાવ્યવહારમાં આમાંના કેટલાક શબ્દો ન પણ વપરાતા હોય છતાં આવા થોડા પૂર્વપ્રત્યયો અને પરપ્રત્યયો (કૃત્ અને તદ્ધિત ઉપરાંત ઉપસર્ગો-પૂર્વગો)ની કામગીરીનો ખ્યાલ મેળવી લીધો હોય તો આવા અનેક શબ્દો વાંચવાનો પ્રસંગ પ્રાપ્ત થાય ત્યારે તે શબ્દના સંદર્ભ ઉપરથી અને શબ્દો કઈ રીતે સધાય છે તેની ખપપૂરતી માહિતી હોય તેના આધારે તેનો અર્થ સમજી લઈ શકાય અને કોશ જોવાનો બચી જાય.

શબ્દભંડોળની સમૃદ્ધિ માટે વિપુલ વાંચન અને જુદા જુદા શબ્દો કઈ રીતે સધાય છે તેનો પરિચય જેમ ઉપયોગી થાય છે તેમ શબ્દોની રમતો પણ કેટલેક અંશે ઉપયોગી થાય છે. એ રમતો આનંદદાયક અને ચિત્તને એક પ્રકારનું મનોરંજન પૂરું પાડે છે એટલે એવી રમતો કંટાળાજનક ભાગ્યે જ બની રહે છે. અંગ્રેજીમાં 'ક્રોસવર્ડ પઝલ' અને ગુજરાતીમાં પણ શબ્દરચના હરીફાઈ એ પ્રકારની રમતો ગણાય. આ કામ થોડું પડકારરૂપ હોવાથી વ્યક્તિને આવી રમતોમાં રસ પણ પડે છે. 'તમારું શબ્દભંડોળ ચકાસો' એ શીર્ષકની યાદીઓ ગુજરાતીમાં પણ તૈયાર કરી શકાય. અને એ યાદીઓ દ્વારા શબ્દભંડોળની ચકાસણી એ પણ એક રમત થઈ શકે. બુદ્ધિચાતુર્ય અને અનુમાનોનો જેમાં ઉપયોગ કરવો પડે એવી કેટલીક અન્ય શબ્દરમતો પણ જાણીતી છે. બાળકોને આવી શબ્દરમતોમાં પ્રવૃત્ત કરવાથી તેમનું શબ્દભંડોળ સમૃદ્ધ થાય છે જે વાંચનની ઝડપ વધારવામાં, વાંચેલું સરળતાથી સમજવામાં અને સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં ઉપયોગી થાય છે. સમૃદ્ધ શબ્દભંડોળ લખતી વખતે પણ કેવું ઉપયોગી થાય છે તેની ચર્ચા 'લેખનકૌશલ'ની ચર્ચા વખતે કરીશું.

કેટલીક વાચનસામગ્રી લાંબો સમય સુધી યાદ રાખવાનું જરૂરી હોય છે. ધ્યાનની કેન્દ્રિતતા ઉપરાંત વાંચી ગયેલા મુદ્દાનું મનન, આવા પ્રસંગે ખૂબ ઉપયોગી થાય છે. અમુક વિચારપિંડને ઉપસાવવામાં કયા કયા મુદ્દાઓને અને એ મુદ્દાઓનાં પાસાંઓને લેખકે આવરી લીધાં છે તે અમુક અમુક પાનાં વાંચ્યાં પછી મનમાં ફરીથી વિચારી જવું અને સમગ્ર પ્રકરણ વાંચી ગયા પછી એ પ્રકરણનો સાર મનમાં ફરીથી વિચારી જવો એ વાંચેલું યાદ રાખવા માટેની એક જાણીતી પદ્ધતિ છે. કેટલાક લેખકો પ્રકરણને અંતે એ પ્રકરણનો સાર ટૂંકાણમાં આપવાની પદ્ધતિ અપનાવે છે તેનું કારણ પ્રકરણમાં ચર્ચાયેલા મુદ્દાઓનો સાર આપીને એ મુદ્દાઓ વિષેની સમજ સ્પષ્ટ કરવા ઉપરાંત વાચકને લખાણ સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં ઉપયોગી થાય, એ પણ હોય છે.

જોકે મોટા ભાગના લેખકો પ્રકરણને અંતે એ પ્રકરણનો સાર આપવાનું વલણ ધરાવતા હોતા નથી. છતાં ઉપસંહારરૂપે છેલ્લા પરિચ્છેદમાં સામાન્ય રીતે આખા પ્રકરણનું મુખ્ય કથયિતવ્ય પુનરાવર્તન પામતું જોવા મળે છે. આમ છતાં પોતે જે કંઈ વાંચ્યું છે તે સામગ્રીમાંથી મહત્ત્વની અથવા પોતાને ફરીથી કે વારે વારે ઉપયોગમાં આવે એવી સામગ્રીની નોંધ લેવી એ અગત્યની બાબત છે. જે વાચનસામગ્રીમાંથી પોતાના ઉપયોગ માટે નોંધ કરવાની હોય તે સામગ્રી ઓછામાં ઓછું બે વાર વાંચવી જોઈએ. પહેલી વખતે એ સામગ્રીનો મુખ્ય સાર કે કથયિતવ્ય જાણવા માટે અને બીજી વાર એમાંથી પોતાને ઉપયોગી કયા કયા મુદ્દાઓ, વાક્યો, પરિચ્છેદો છે એ તારવવા માટે. સામગ્રીના બીજા વાચન સમયે પોતાની પાસેની લાલ, ભૂરી, કાળી વગેરે પેન્સિલોનો ઉપયોગ ઔચિત્ય પ્રમાણે કરવાનો અભ્યાસ પાડવાથી કે આખી સામગ્રી સંપૂર્ણપણે બીજી વખત વાંચી લીધા પછી નોંધ લેતી વખતે ઘણી સરળતા રહે છે. કેટલાક વાચકો પ્રથમ વાચન સમયે જ દરેક પાના ઉપર અથવા પરિચ્છેદમાં ચર્ચવામાં આવેલ મુદ્દાની નોંધ લઈ લે છે પરંતુ આખા લખાણનો મુખ્ય સાર, હાર્દ કે કથયિતવ્ય જાણ્યા વિના આ પ્રકારની પરિચ્છેદો પ્રમાણેની નોંધ મોટેભાગે બહુ ઉપયોગી થતી નથી. પરિચ્છેદો પ્રમાણેની નોંધ ક્યારેક લેખકના કથયિતવ્યને સમજ્યા વગર ભેગી કરાયેલી માહિતીનું જંગલ બની જાય છે. આને બદલે પ્રથમ વાચને લખાણના કેન્દ્રવર્તી કથયિતવ્યની જાણકારી મેળવીને લેખકે આ કથયિતવ્યને કઈ કઈ વિગતોથી સ્પષ્ટ કરવાનો પ્રયત્ન કર્યો છે તેનો અંદાજ મેળવી બીજા વાચન સમયે એ મુખ્ય કથયિતવ્ય તથા તેને સ્પષ્ટ કરતી વિગતો ઉપર કેન્દ્રિત થઈ તેની નોંધ લેવી, વધુ ઉપયોગી પુરવાર થાય. ઘણા લેખકો પોતાના લખાણમાં પરિચ્છેદોને શીર્ષક આપવાનું વલણ ધરાવે છે. આ શીર્ષકો અભ્યાસીઓને મોટે ભાગે ઉપયોગી થાય છે. ખાસ કરીને અમુક પરિચ્છેદોમાં શું અથવા કયો મુદ્દો ચર્ચવામાં આવ્યો હોય છે તેની સ્પષ્ટતા એ પરિચ્છેદ વાંચ્યા પહેલાં જ થઈ જવાથી વાચકને ઘણી સરળતા રહે છે. આ દૃષ્ટિએ નોંધ લેતી વખતે પરિચ્છેદોનાં શીર્ષકો ઘણાં ઉપયોગી થાય છે. એ ઉપરાંત લખાણના મુખ્ય કથયિતવ્યને સ્પષ્ટ કરવા માટે ઉપયોગમાં લીધેલાં અવતરણો, પાદટીપો, મોટા અક્ષરે છાપેલી પંક્તિઓ, ચિત્રો અને આકૃતિઓ પણ ઝીણવટથી જોવાની અને સમજવાની ટેવ પાડવાથી, નોંધ લેવામાં એ સામગ્રી પણ આડકતરી અથવા ક્યારેક સીધી ઉપયોગી થાય છે. ક્યારેક એવું બને છે કે પૂરી ચોકસાઈથી નોંધ લેનારો વાચક લેખકે પોતાના મુખ્ય કથયિતવ્યને અભિવ્યક્ત કરવામાં ઉપયોગમાં લીધેલી વિગતોની ગોઠવણીની અવ્યવસ્થાને અથવા અયોગ્ય ક્રમને પકડી પાડી શકે. નોંધ લેનારો વાચક

વિગતોની નોંધને ૧, ૨, ૩, ૪ એ રીતના ક્રમમાં લેવાની ટેવ પાડે તો આવું થઈ શકે અને તો આવો વાચક લખાણના અર્થઘટન, મૂલ્યાંકન કે અવલોકન માટે સારી રીતે સજ્જ થયેલો ગણાય એટલું જ નહીં પોતાના લખાણ માટે પણ આ રીતે પૂર્વતૈયારી કરતો હોય છે.

ચોકસાઈપૂર્વકની નોંધ લેનારો વાચક લખાણના મૂલ્યાંકન માટેની અને પોતાના લખાણની પૂર્વતૈયારી કરતો હોય છે. એ ઉપરાંત નોંધ લેવાનો અભ્યાસ પોતે જે સામગ્રી વાંચી છે તેને સમજવામાં, સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં, વાચન સમયે લખાણ ઉપર સભાન રીતે કેન્દ્રિત થવામાં એમ અનેક રીતે ઉપયોગી થાય છે. એ જેમ વધુ કેન્દ્રિત થાય એમ વધુ સારી નોંધ લઈ શકે અને વધુ સારી નોંધ લઈ શકે એમ એ વધુ કેન્દ્રિત થઈ શકે. આ બધાં કૌશલ્યો અરસપરસ ઉપકારક છે.

આ પ્રકરણમાં આપણે આટલા મુદ્દાઓ વિશે વિચાર કર્યો.

૧. અસરકારક અથવા સારું વાચન શીખવામાં મનોવિજ્ઞાન અને શિક્ષણની સાથે ભાષાવિજ્ઞાન પણ કેટલુંક માર્ગદર્શન આપી શકે છે.

૨. જુદા જુદા હેતુઓ માટે વાંચવાના પ્રસંગો ઊભા થાય છે એમાં—
   અ. મનોરંજન મેળવવું અને
   બ. આ જગત વિષેની માહિતી મેળવવી
   —એ બે મુખ્ય બાબતોનો સમાવેશ થાય છે.

૩. મનન કે વિચાર માટે સમય જ ન રહે એટલું બધું વાંચવું એ જેમ આત્યંતિકતા છે એમ ન જ વાંચવું અથવા ઘણું સીમિત વાચન હોવું એ પણ બીજા છેડાની આત્યંતિકતા છે.

૪. બાળકને વાંચતાં શીખવવાની યોગ્ય ઉંમર ત્રણથી ચાર વર્ષની મનાય છે. ધ્વનિચિત્રોની સાથે સાથે લિપિચિહ્નોનાં દૃશ્યચિત્રો પણ તેના ચિત્તમાં આ ઉંમરથી સ્થિર થવા માંડે એ ઇચ્છનીય મનાયું છે. જોકે શરૂઆતમાં તેની જ્ઞાનેન્દ્રિયો સંવેદનની અનુભૂતિને ચિત્તસ્થ કરવા માટે થોડો સમય તથા તાલીમ (મહાવરો) અત્યાવશ્યક છે.

૫. બાળકને ચિત્રોની મદદથી શબ્દો અને વાક્યો વાંચતાં શીખવવાનું છે. કક્કો અને બારાક્ષરી તો વાંચતાં વાંચતાં જ તે શીખે એવી પ્રવૃત્તિઓ યોજવી જોઈએ.

૬. મોટેથી વાંચવાનું શીખવવું એ ખૂબ ચીવટ અને કાળજી માગી લેનારું શિક્ષણ છે, કારણ કે સરેરાશ બાળક માટે આ સમયગાળો પ્રથમભાષા₁ ઉપરથી પ્રથમ ભાષા₂ ઉપર જવાનો હોય છે.

૭. મોટેથી વાંચતાં શીખવવાની સાથે વક્તૃત્વ અને વાતચીતની આવડતને સાંકળી શકાય.

૮. મોટેથી વાંચતાં શીખતાં શીખતાં જૂથ વાચન પણ શીખવી શકાય.

૯. સરેરાશ બાળકો માટે સૌથી વધુ ધ્યાન, વ્યક્તિગત વાંચન અને તેય માત્ર આંખના હલનચલનથી મનમાં ઝડપથી થતા વાંચન ઉપર કેન્દ્રિત કરવાની જરૂર છે.

૧૦. મનમાં વાંચતી વખતે પણ જો ભાષાનાં ઉચ્ચારણો વાચકને સંભળાય તો સામગ્રીને સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં એ મદદરૂપ થાય છે. છતાં એ હોઠ ફફડાવીને કે મનમાં બોલતાં બોલતાં વાંચવાની ટેવથી વાચનની ઝડપ ઘટી જાય છે. ઓછી ઝડપે વાંચનાર વાચક ધ્યાનની કેન્દ્રિતતા એ કારણે કરી શકતો નથી કે વાચન અને વિચારની ઝડપ વચ્ચે એ મેળ બેસાડી શકતો નથી.

૧૧. રસ પડે એવું વાંચવાનું આપવાથી જિજ્ઞાસાથી પ્રેરાયેલું બાળક ઝડપથી વાંચવાનો પ્રયત્ન કરે છે. વડીલોએ એની જિજ્ઞાસા અને કુતૂહલ પુસ્તકોમાંથી વધુ સારી રીતે સંતોષાય છે એનું યોગ્ય માર્ગદર્શન આપી બાળકોને પુસ્તકોની મૈત્રી કરાવવાની છે.

૧૨. વાંચવાની રુચિ કેળવતાં, અથવા વાચનભૂખ જાગતાં બાળક વધુ ને વધુ વાંચશે અને એમ એની વાચનભૂખ વધુ ને વધુ ઊઘડશે. વાંચવાની તીવ્ર ઇચ્છા થવી એ સારા વાચનની પહેલી શરત છે.

૧૩. વાચનસામગ્રીમાંથી પોતે શું મેળવવા ઈચ્છે છે તે નક્કી કરવું એટલે કે વાચનનો હેતુ નક્કી કરીને તે હેતુ પ્રમાણેની વધતી–ઓછી ઝડપે વાંચવું એ સારા વાચનની બીજી શરત છે.

૧૪. પોતાના હેતુ અનુસાર વાચનસામગ્રીમાંથી શબ્દો, વાક્યો કે પરિચ્છેદો ટાળીને ઝડપથી વાંચતાં આવડવું એ સારા વાચનની ત્રીજી શરત છે.

૧૫. જેટલી ઝડપે વાચક વાંચતો હોય એટલી જ ઝડપે એ લેખકની સાથે વિચારતો હોય અને એ રીતે લખાણના કથયિતવ્યને સમજવા તથા તેનું અર્થઘટન કરવા વાચક મથતો હોય તે સારા વાચકનું ચોથું લક્ષણ છે. આમ કરવાથી વાંચેલ સામગ્રીને સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં અને તેનું મૂલ્યાંકન કરવામાં ઘણી સરળતા થાય છે.

૧૬. આ ચાર લક્ષણો ઉપરાંત સારો વાચક વાચન માટેની શાંત પ્રફુલ્લિત જગ્યાની પસંદગી અને નિર્ધારિત સમયની નિયમિતતા એ બે વ્યવહારુ બાબતોની પણ કાળજી રાખે છે.

૧૭. આવો વાચક વાચનને વિદ્યાદેવીની આરાધના કે પૂજારૂપ પ્રમાણે છે અને ભાષા દ્વારા મળતાં જ્ઞાન, માહિતી કે મનોરંજનને વધુ ઝીણવટથી સમજવા, સ્મૃતિબદ્ધ કરવા, મૂલવવા, આસ્વાદવા તે પોતાના ભાષાજ્ઞાનને પણ સમૃદ્ધ કરતો જશે. ભાષાસમૃદ્ધિ માટેનો એક પ્રયત્ન શબ્દભંડોળને પણ સમૃદ્ધ કરવાનો છે.

૧૮. શબ્દભંડોળની સમૃદ્ધિ માટે વિવિધ વિષયોનું વિપુલ વાંચન, કોશનો યોગ્ય-ઉચિત ઉપયોગ કરવાની આવડત, ખપપૂરતો અંગસાધક રચનાઓનો કરેલો અભ્યાસ અને શબ્દોની વિવિધ રમતો ઉપયોગી થાય છે.

૧૯. વાંચેલું સમજવા અને લાંબા સમય સુધી સ્મૃતિબદ્ધ કરવા માટે તેનું મનન અને એ સામગ્રીની ઉચિત નોંધ લેવાની આવડત ઘણું ઉપયોગી થાય છે. નોંધ રાખવાની ટેવ પાડનારો વાચક વાચનસામગ્રી ઉપર આપોઆપ વધુ કેન્દ્રિત થાય છે, અને વાચનસામગ્રી ઉપર વધુ કેન્દ્રિત થતાં એ આપોઆપ વધુ સારી રીતે નોંધ લઈ શકે છે.

પ્રકરણ ૯

લેખનકૌશલ

ઘણીવાર આપણી ફરિયાદ હોય છે કે એમ.એ. અથવા તો સ્નાતક થયેલો આપણો વિદ્યાર્થી એની બીજી ભાષા અંગ્રેજી કે હિન્દીમાં તો ઠીક પણ પ્રથમ ભાષા એવી ગુજરાતીમાં પણ ઠીક કહી શકાય તેવી અરજી કે પત્ર સુધ્ધાં લખી શકતો નથી. આ 'ઠીક કહી શકાય' એવું લખવું એટલે શું ?

વાક્કૌશલની ચર્ચા વખતે આપણે જોયું હતું કે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆત એ અભિવ્યક્તિનું એક અગત્યનું પાસું છે. એ પછી મૌખિક હોય તો વાક્કૌશલનું એક પાસું બને છે, અને લેખિત અભિવ્યક્તિ હોય તો લેખનકૌશલનું પાસું બને છે. આ 'સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆત' એ બાબતને લાગેવળગે છે ત્યાં સુધી વાક્કૌશલ અને લેખનકૌશલ એ બન્ને એક જ સિક્કાની બે બાજુઓ ગણાય.

પરંતુ 'સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆત' મૌખિક રીતે કરવા માટે જેમ ઉચ્ચારણોની તાલીમ, મૌખિક અભિવ્યક્તિની તાલીમ અને અંતે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆતની તાલીમ એવો ક્રમ છે તેમ લેખનકૌશલના એક મહત્ત્વના ધ્યેય તરીકે 'સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆત' લેખિત રીતે કરવા માટે વર્ણોની ઓળખ અને મૂર્તીકરણની તાલીમ, લેખિત અભિવ્યક્તિની તાલીમ અને અંતે અથવા તો તે તાલીમના ફળરૂપે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત લેખનની તાલીમ એવો ક્રમ સ્થાપી શકાય.

એ માટે લેખનકૌશલમાં કક્કો અને બારાક્ષરીનું જ્ઞાન, જોડણીના મહત્ત્વના નિયમોનું જ્ઞાન, યોગ્ય ઝડપે વિચારો, લાગણીઓ, સંવેદનો, આવેગો, અનુભવો, માહિતી વગેરેને ચિત્તમાં ગોઠવવાની તાલીમ, જેને આપણે ચિત્તને લખાણ માટે તૈયાર કરવાની તાલીમને નામે ઓળખી શકીએ (જેમાં વાંચન-કૌશલની તાલીમનો પણ બહુ મોટો ફાળો હોય), ઝડપથી લખવાની તાલીમ અને અંતે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત લખવાની તાલીમ એવો ક્રમ સ્થાપી શકાય. જોકે આ બધી તાલીમ એક પછી એક શરૂ થાય એ ખરું પરંતુ અમુક કક્ષાએ વિદ્યાર્થી પહોંચ્યા પછી આ બધી તાલીમ એક સાથે જ ચાલતી હોય છે.

કક્કો અને બારાક્ષરીનું જ્ઞાન

પ્રથમ ભાષા, શીખવતી વખતે અથવા બીજી ભાષા શીખવતી વખતે ખરેખર તો વિદ્યાર્થીને વાંચતાં-લખતાં શીખવવાનો આપણો હેતુ મુખ્યત્વે હોય છે.

વાંચન-લેખનની ચર્ચા સમયે જોયું હતું તેમ ચિત્રોની મદદથી પછી સળંગ શબ્દોને અને વાક્યોને કાગળ ઉપરથી ઓળખી લેવાની તાલીમ કક્કો અને બારાક્ષરીને ઓળખી લેવાની તાલીમના એક ભાગ રૂપે શરૂ થાય છે. દરેક ભાષા ઉક્તિઓ અને શબ્દોને પોતપોતાની આગવી રીતથી કાગળ ઉપર મૂર્ત કરતી હોય છે. કેટલીક ભાષાઓ ધ્વનિઓને એક પછી એક ક્રમમાં રજૂ કરતી હોય છે. કેટલીક ભાષાના ભાષકોમાં અક્ષરોને કાગળ ઉપર રજૂ કરવાની પ્રણાલિકા હોય છે. કેટલાક ભાષાના ભાષકો પોતાની ભાષાનાં આખાં ને આખાં રૂપો કે શબ્દો ચિત્રોની મદદથી કાગળ ઉપર મૂર્ત કરી દે છે. આ દૃષ્ટિએ મુખ્ય ત્રણ પ્રકારની લિપિચિહ્નોની વ્યવસ્થા અથવા ત્રણ પ્રકારની બારાક્ષરી વ્યવસ્થા કે કક્કાની વ્યવસ્થાની નોંધ લેવી જોઈએ

ધ્વનિઓને ક્રમમાં રજૂ કરતો કક્કો

જે ભાષા બોલાય છે તે ધ્વનિઓની શ્રેણીઓ રૂપે ઉચ્ચારાય છે. ઉચ્ચાર એ ભાષાનું પ્રાથમિક અને મૂળભૂત પાસું છે. બોલાય છે તે ભાષા છે તેમ આપણે જોઈ ગયા છીએ. એટલે બોલાતી ભાષાને કાગળ ઉપર રાખવા માટે અથવા તો એક સ્થળેથી અન્ય સ્થળે ભાષાને પહોંચાડવા માટે, તેને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરવાનો કીમિયો શોધાયો છે. આ કીમિયાને લેખનકૌશલના નામે ઓળખવામાં આવે છે. આપણે જાણીએ છીએ કે માનવજાત લગભગ દસેક લાખ વરસથી ભાષા બોલે છે. ભાષા વાંચવા-લખવાનું તો માનવજાતે છેલ્લાં પાંચ-છ હજાર વરસથી જ શરૂ કર્યું છે. છતાં આજે ભાષા શીખવી એટલે વાંચતાં-લખતાં શીખવું, એટલું જ નહીં ભણવું એટલે પણ પ્રાથમિક રીતે અને મુખ્યત્વે વાંચતાં-લખતાં શીખવું એવો અર્થ થાય છે.

ભાષાની ઉક્તિઓ જે ધ્વનિશ્રેણીઓ રૂપે ઉચ્ચારાય છે તેમને ધ્વનિશ્રેણીઓ રૂપે લિપિબદ્ધ કરવાની પરંપરા ઘણી ભાષાઓએ સ્વીકારી છે. ઉચ્ચારવામાં આવતા એક ધ્વનિદીઠ એક લિપિચિહ્ન એટલે ઉક્તિમાં જેટલા ધ્વનિઓનો ઉપયોગ કરવામાં આવ્યો હોય તે બધા ધ્વનિઓ દીઠ એક એક લિપિચિહ્ન વાપરીને તે ઉક્તિને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરવામાં આવે છે. દા. ત., રોમન લિપિમાં લખાતી બધી ભાષાઓ મહદ્ અંશે ઉક્તિમાંના ધ્વનિઓને એક પછી એક ક્રમમાં લિપિબદ્ધ કરે છે. **પેન** લખવું હોય તો **પ એ ન** ત્રણે ધ્વનિઓને ત્રણ જુદાં જુદાં લિપિચિહ્નોથી **Pen** એમ લખવામાં આવે છે. આ ભાષકોએ ઉચ્ચારાતા દરેક ધ્વનિ માટે એક અલગ લિપિચિહ્ન પરંપરાથી નક્કી કર્યું હોય છે અને તેના મૂર્તીકરણના નિયમો (જે જોડણીના નિયમો તરીકે પ્રસિદ્ધ હોય છે) પરંપરાથી નક્કી થયા હોય છે.

અક્ષરોને ક્રમમાં રજૂ કરતો કક્કો

ઉચ્ચારણ એક સાથે એક અક્ષરનું થાય છે તે અનુભવ ઉપરથી કેટલીક ભાષાના ભાષકો એક પછી એક ક્રમમાં ઉચ્ચારાતા અક્ષરો (ધ્વનિઓ એક પછી એક ક્રમમાં ઉચ્ચારાતા નથી દા. ત., પ એ ન એમ પહેલાં પ, પછી એ અને પછી ન ઉચ્ચારાય એમ નથી) ને આખા ને આખા એક લિપિચિહ્નથી મૂર્ત કરવાની પરંપરા સાચવે છે. દા. ત., મા અથવા બાપા. મા શબ્દ એક અક્ષરનો હોવાથી એક જ લિપિચિહ્ન મા થી લિપિબદ્ધ કરવામાં આવ્યો. બાપા શબ્દ બે અક્ષરોનો હોવાથી બા પહેલાં અને પછી ઉચ્ચારાતો પા અક્ષર પછી લિપિબદ્ધ કરવામાં આવ્યો. દેવનાગરી લિપિ મહદ્અંશે અક્ષરોને ક્રમમાં લિપિબદ્ધ કરે છે.

રૂપો કે શબ્દોને મૂર્ત કરતો કક્કો

ભાષાને ઉચ્ચારણો સિવાયના અન્ય માધ્યમથી જ્યારે વ્યક્ત કરવાની પહેલ કરવામાં આવી ત્યારે છએક હજાર વર્ષ પહેલાં માત્ર નિશાનીઓ કે ચિત્રોનો ઉપયોગ કરવામાં આવતો. ઘર ઉપર ગાયનું ચિત્ર દોરવામાં આવ્યું હોય તેનો અર્થ એ કે અનેક ગાયોને પાલનાર ગોપાલકનું ઘર છે. ઘર ઉપર યોદ્ધાનું ચિત્ર લડવૈયાના ઘરનું સૂચન કરતું હતું. આમાંથી પહેલાં ચિત્રલિપિ વિકસેલી અને પાછળથી ભાષાના ધ્વનિઓને લિપિ સંકેતો સાથે સાંકળવાનું શરૂ થયેલું.

કેટલીક ભાષાના ભાષકો આખો શબ્દ કે રૂપને લિપિ સાથે સાંકળવાની પરંપરા અપનાવે છે. તેના મૂળમાં આ ચિત્રલિપિ રહેલી જોઈ શકાય. એક શબ્દ માટે એક ચિત્ર અને પછી એક શબ્દ માટે એ ચિત્રને બદલે કોઈ નિશાની એવી પરંપરાને આ ભાષકો સ્વીકારે છે.

હવે બીજી ભાષા જ્યારે જુદી પરંપરાથી લેખનની પ્રયુક્તિનો ઉપયોગ કરતી હોય ત્યારે બીજી ભાષા શીખવનાર શિક્ષકે પ્રથમ ભાષાની લેખનપ્રયુક્તિ અને બીજી ભાષાની લેખનપ્રયુક્તિનો કઈ રીતે મેળ બેસી શકે એમ છે તેનો વિચાર કરીને તે પ્રમાણે બીજી ભાષાની લેખનપ્રયુક્તિ એટલે કે કક્કો અને બારાક્ષરી શીખવવાં જોઈએ.

કક્કાની તાલીમના જાણીતા તરીકાઓ

બાળક જે ભાષા જાણે છે તેને તેણે કાગળ ઉપરથી વાંચવાની છે અને પછી કાગળ ઉપર લખતાં શીખવાનું છે. આ ક્રમ જો સ્વીકારવામાં આવે તો કક્કાને શીખવવાના ઘણા પ્રશ્નો સરળ થઈ જાય છે. ખાસ કરીને બીજી ભાષા શીખવતી વખતે પ્રથમ કક્કો લખતાં શીખવવામાં આવે છે, પછી વાંચતાં, પછી બોલતાં

અને સાંભળતાં તો ભાગ્યે જ શીખવવામાં આવે. એ ક્રમ હજુ આજે પણ અનેક શાળાઓમાં ચાલુ છે એમ કહી શકાય.

કાગળ ઉપર મૂર્ત થયેલાં લિપિચિહ્નોને બાળકે જેટલું એકધ્યાન થઈને અવલોકયાં હશે અને આત્મસાત્ કર્યાં હશે એટલું જ એ લિપિચિહ્નોને એના હાથની આંગળીઓની મદદથી કાગળ ઉપર મૂર્ત કરવાનું, એને સરળ થવાનું. લિપિચિહ્નો અને ઉચ્ચારણોનું એકત્વ વાચનકૌશલની તાલીમ વખતે જેટલું દઢ રીતે ચિત્તસ્થ થયું હોય તેટલું એ લિપિચિહ્નોને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરવાનું સરળ થાય. કક્કાને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરતાં શીખવવા માટે મુખ્યત્વે ત્રણ તબક્કાઓનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે.

આંગળીઓના સ્નાયુઓની તાલીમ

મોટાભાગનાં લિપિચિહ્નો અર્ધવર્તુળાકારની વિવિધ સ્થિતિઓ, ત્રાંસી–આડી–ઊભી રેખાઓ અને બિન્દુઓની અમુક પ્રકારની ગોઠવણીના પરિણામ રૂપ હોય છે. આ કારણે બાળકને રેખાઓ સીધી આંકવાનું શીખવવાથી શરૂઆત કરી શકાય. એટલે કે આંગળીમાં પકડેલી પેન, ચોક, ક્તિો, કલમ વગેરે કાગળ ઉપર કે સ્લેટમાં કે પૂંઠા ઉપર કે કાચ ઉપર સીધી ગતિમાં ચાલે, રેખામાં કયાંય ખાંચો ન પડે કે રેખા વચ્ચેથી કયાંય ન તૂટે તેની તાલીમથી શરૂઆત કરી શકાય. આડી લીટીઓ ડાબેથી જમણે દોરવાનું મોટાભાગનાં બાળકોને શરૂઆત રૂપે ફાવે છે. કેટલાંક બાળકો ઉપરથી નીચે એ રીતે ઊભી રેખાઓ દોરવાનું શરૂઆતમાં પસંદ કરે છે. આ રેખાઓ દોરતી વખતે જમણા કે ડાબા જે તે હાથની પહેલી બે આંગળીઓ અને અંગૂઠો કેવી રીતે પેન, ચોક કે કલમ પકડશે એની તાલીમ પણ આપવી શકય છે. આમ તો દરેકની વ્યક્તિગત ફાવટનો આ પ્રશ્ન છે છતાં પેન, ચોક કે કલમને એકાદ સેન્ટિમીટર દૂરથી પકડવાની છે અને પહેલી આંગળીના ટેરવાના ચત્તા ભાગથી અને અંગૂઠાના ચત્તા ભાગથી કેટલી હળવી રીતે કેટલા જોશથી પકડવાની છે તેની સમજ બાળકને આપી શકાય. વધુ પડતા જોશથી કલમને પકડવાથી અને વધુ પડતો ભાર દઈને લિપિચિહ્નો આંકવાની ટેવ પડવાથી લખતાં લખતાં જલદી થાકી જવાય છે અને લખવાની ઝડપમાં પણ એ વિઘ્નરૂપ હોય છે, તેનો ખ્યાલ શિક્ષકને હોવાથી તેણે એ બન્ને કુટેવોથી બાળકો દૂર રહે તેની કાળજી લેવી જોઈએ.

રેખાઓના અંકનની તાલીમ સમયે વર્તુળાકાર અને અર્ધવર્તુળાકારની વિવિધ સ્થિતિઓ આંકવાની તાલીમ આપવી જોઈએ. એ પછી વિવિધ રેખાઓ અને વર્તુળાકારની વિવિધ સ્થિતિઓની વિવિધ મેળવણી–ગોઠવણીની તાલીમ આપી શકાય. એ તાલીમને અંતે બાળકોને લિપિચિહ્નો આંકતાં શીખવી શકાય–એ

લિપિચિહ્નોને તેઓ ઉચ્ચારણોની સાથે સાંકળતાં તો વાંચન-કૌશલની તાલીમ સમયે શીખ્યાં છે. તેથી એ તાલીમ સમયે એની સમજ આપવાની ખાસ જરૂર રહેશે નહીં.

રેખાંકનો માટે આંગળીઓના સ્નાયુઓને તૈયાર કરવા માટે પેન, કલમ, કિત્તો પકડવાની તાલીમ ઉપરાંત વિવિધ કસરતો અને કવાયતો પણ યોજી શકાય. પેન કે કિત્તો પકડયા સિવાય વિવિધ સ્થિતિમાં આંગળીઓ રાખીને કેટલો સમય એ સ્થિતિમાં આંગળીઓ રાખી શકાય છે તેની રમતો દ્વારા આંગળીઓના સ્નાયુઓને કેળવી શકાય.

કક્કો ઘૂંટાવવો

વિવિધ રેખાઓ અને અર્ધવર્તુળોની વિવિધ પરિસ્થિતિઓની મેળવણી-ગોઠવણીથી લિપિચિહ્નોનું અંકન શીખવ્યા પછી એ લિપિચિહ્નો દઢ રીતે ચિત્તસ્થ કરવા માટે એ લિપિચિહ્નો વારંવાર ઘૂંટાવવાની પ્રથા છે. શિક્ષક સરસ મરોડથી સ્લેટમાં લિપિચિહ્ન આંકી આપે (એવા સરસ મરોડમાં તૂટક રેખાઓમાં અંકાયેલાં લિપિચિહ્નોવાળી ખાસ સ્લેટો પણ તૈયાર કરી શકાય. પૂંઠાની એવી રાઈટિંગ બુકસ અંગ્રેજી કક્કો ઘૂંટાવવા માટે આવે જ છે. તેમનો ઉપયોગ કરી શકાય). શિક્ષકે આંકી આપેલા લિપિચિહ્ન ઉપર વિદ્યાર્થી વારંવાર ચૉક અગર પેન ફેરવ્યા કરે, કયારેક તીર બતાવેલા, એટલે કે લિપિચિહ્ન આંકવાની શરૂઆત અહીંથી કરો, આમ આંગળી વાળો, આમ લાવો અને આમ લિપિચિહ્ન આંકવાનું પૂરું કરો, એવી સૂચનાવાળાં લિપિચિહ્નોનો ઉપયોગ પણ કરી શકાય. દરેક ભાષામાં આવાં લિપિચિહ્નો તૈયાર કરવાં જોઈએ. કઈ બાજુથી શરૂઆત કરીને કઈ બાજુ હાથ વાળીને કઈ બાજુ લિપિચિહ્નો પૂરું કરવાથી એનો અસલ મરોડ સચવાશે, સરળતા અને ઝડપ થશે એ અનુભવથી સમજાય છે અને એવા અનુભવી શિક્ષકો એ માટેના કેટલાક માર્ગદર્શક નિયમો તૈયાર કરશે. દા. ત. ક નું લિપિચિહ્ન ઓછામાં ઓછી ત્રણ રીતે મૂકી શકાય. પહેલામાં બે અર્ધવર્તુળ ઉપર-નીચે એક-બીજા પર ગોઠવ્યા છે. બીજામાં હાથ ઉપાડયા વિના ઉપરથી શરૂઆત કરીને તળિયા સુધીનું લિપિચિહ્ન પૂરું કર્યું છે. ત્રીજામાં પહેલાં ડ કરીને પછી વચ્ચે ત્રાંસી લીટી ગોઠવી છે. શરૂઆત પહેલા પ્રકારના 'ક'થી કરી શકાય અને પછી બીજા નંબરના ક ઉપર લઈ અવાય. આ દરેક શિક્ષકનો પ્રશ્ન છે અને પોતાના વિદ્યાર્થીઓના વલણ અનુસાર એ મરોડનો અને વળાંકોની દિશાનો પ્રશ્ન હલ કરશે.

કક્કાનું અનુકરણ કરાવવું

નાનપણમાં આપણે સૌ ટોપીબુક સાથે નિશાળે જતાં હતાં. ટોપીબુકમાં ઉપરની પંકિતમાં સરસ મરોડદાર છાપેલા શબ્દો, પદો અને વાકયો હોય તેમને

નીચેની કોરી પંક્તિમાં આપણે એવા જ મરોડ સાથે ઉતારવાની તાલીમ લેતાં હતાં. લખાણને મરોડદાર બનાવવા માટે આવી તાલીમ બહુ અગત્યનો ભાગ ભજવે છે. આની વધારે ટેવ પાડવા માટે દરેક છપાયેલી પંક્તિની નીચે બે-ત્રણ કે ચાર એમ જરૂર પ્રમાણેની ખાલી પંક્તિઓ છોડવામાં આવે તો એકના એક શબ્દો, વાક્યો વગેરેને ઘણીવાર લખવાનો મહાવરો વિદ્યાર્થી પાડી શકશે. અલબત્ત, પછી છપાયેલી પંક્તિ અને કોરી પંક્તિ વચ્ચેનું અંતર આંખના એક જ દૃષ્ટિ-ફલકની મર્યાદાની બહારનું થઈ ન જાય એની કાળજી રાખવી જોઈએ. વળી છપાયેલી પંક્તિ અને હવે પોતે લખી રહ્યો છે તે પંક્તિની વચ્ચે અવરોધરૂપ પોતે જ નકલ કરેલી પંક્તિઓ બની રહે એવું પણ ન બને એની કાળજી રખાવી જોઈએ.

અનુલેખન

પુસ્તકમાંથી જોઈ જોઈને પુસ્તકમાં છપાયેલા શબ્દોને બરાબર એવા જ મરોડથી કાળજીપૂર્વક પોતાની સ્લેટમાં કે નોટબુકમાં ઉતારવાની તાલીમ પણ કક્કો શીખવવાની એક અગત્યની તાલીમ છે. એનાથી મરોડદાર લખાણની ટેવ પડે છે. મરોડને સ્મૃતિબદ્ધ કરવાની અને ઝડપથી લખવાની ટેવ પણ આ તાલીમથી પડે છે.

જોડણી

એકવાર મરોડદાર લિપિચિહ્નોથી ભાષાનાં ઉચ્ચારણોને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરતાં વિદ્યાર્થીને આવડી જાય પછી એને માન્ય જોડણીની તાલીમ આપવી જોઈએ. એક જ પ્રકારના વળાંકો લખવાની પરંપરા સ્વીકારવાથી લખાણમાં એકવાક્યતા જળવાય છે, એ હેતુ શિક્ષકની નજર સામે હોવાથી તે ભાષા કેવી રીતે જોડણીબદ્ધ કરવી એ વિદ્યાર્થીને બૌદ્ધિક અભિગમથી શીખવશે.

આ ઘણો નાજુક પ્રશ્ન છે. માન્ય જોડણીના પ્રશ્નો વિશે જે તે ભાષાના વિદ્વાનોમાં પણ ક્યારેક તો એકમતિ (સર્વસંમતિની તો વાત જ ક્યાં ?) હોતી નથી. આમ છતાં એ પ્રશ્નને લાગણીઓનો કે અતિઆગ્રહી ઝનૂનનો રંગ આપ્યા વિના જોડણીની એકવાક્યતાની ટેવ વિદ્યાર્થીઓને સરળતાથી પાડી શકાય. એક જ પ્રકારનાં લિપિચિહ્નોથી લખાતી જુદી જુદી ભાષાઓ એકના એક શબ્દને (એટલે કે એક જ રીતે ઉચ્ચારાતા–સંભળાતા અને બન્ને ભાષામાં એક જ અર્થ ધરાવતા શબ્દને) જુદી જુદી જોડણીથી લખે છે. એની જાણકારી શિક્ષકને હોવાથી તે, જોડણી એ કેવી દ્વૈતીયિક, ભાષાથી અલગ પાડી શકાય એવી અને તેથી ગૌણ બાબત છે તે જાણતો હોય છે. દા.ત. શૃંગાર અને શ્રુંગાર, આ બેમાંથી કઈ જોડણી સાચી ? જોડણીના સાચા–ખોટા કે શુદ્ધ–અશુદ્ધના વિવાદમાં પડ્યા વિના જોડણીની એકવાક્યતાનો ખ્યાલ શિક્ષકે વિદ્યાર્થીઓના ગળે ઉતારવો જોઈએ.

વળી, ઉચ્ચારણો અને જોડણી અથવા તો લિપિચિહ્નો કોઈ અનિવાર્ય-અવિચ્છેદ્ય સંબંધે જોડાયેલાં નથી. એ સંબંધ યાદચ્છિક છતાં પરંપરાપ્રાપ્ત છે, તેની પણ શિક્ષકને જાણ હોય તો તેમનો અભિગમ તંદુરસ્ત અને બૌદ્ધિક હશે.

આ ઉપરાંત શિક્ષક એ પણ જાણતો હોય છે કે ભાષાનાં ઉચ્ચારણોમાં (એટલે કે બોલાતી ભાષામાં) જેટલું ઝડપથી પરિવર્તન આવે છે એટલું ઝડપથી લખાતી ભાષામાં પરિવર્તન આવતું નથી. આ કારણે એક સમયમાં ઉચ્ચારાતી ભાષાને લિપિબદ્ધ કરતી જોડણી આજની ભાષાને આજનાં ઉચ્ચારણો મુજબ મૂર્ત કરતી હોય એવું પણ બનતું નથી. આ જ કારણે આજનું બાળક "મેં છાપું વાંચ્યું" એમ વાંચે તો તેની કદર થવી જોઈએ; નહીં કે અનુસ્વાર ખાઈ જવા માટે તેને શિક્ષા થવી જોઈએ. ભાષાએ એ અનુસ્વાર લખાણમાં ભલે ચાલુ રાખ્યા પણ બોલાતી ભાષામાં તો હવે એ ભૂતકાળની વાત બની ગઈ છે. એવું જ હ્રસ્વ-દીર્ઘ ઇ-ઈ અને ઉ-ઊ ના લખાણનું સમજવું.

જોડણીની સરળતા માટે સમયે સમયે ભાષાની ધ્વનિવ્યવસ્થા અને જોડણીના સંબંધોની તપાસ કરતા રહેવું જોઈએ અને ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસીઓએ અને કેળવણીકારોએ એમાં લાંબા સમયના અંતરે ફેરફાર કરતા રહેવું જોઈએ. દા. ત. મરાઠી ભાષાની આજની જોડણીમાંથી અનુસ્વારો ન બોલાતા હોવાથી લખવાનું બંધ થયું છે. એટલું જ નહીં હ્રસ્વ-દીર્ઘના ભેદો સ્વરોમાં કાર્યરત ન હોવાથી પણ તેને જોડણીમાં દર્શાવવાનો આગ્રહ જતો કરવામાં આવ્યો છે. અલબત્ત, ઘણા લાંબા સમયે આવા આવશ્યક ફેરફારો કરી શકાય છતાં ઉત્તમ રસ્તો એ છે કે લખાતી ભાષા અને બોલાતી ભાષા વચ્ચે અમુક અંતર રહે જ છે એ વિદ્યાર્થીઓને શીખવવામાં આવે. આ અંતર લેખનમાં બાધારૂપ ન થાય એ માટે સર્વસ્વીકૃત જોડણીની કેટલીક તાલીમ વિદ્યાર્થીઓને પ્રથમ ભાષા અને બીજી ભાષા બન્ને શીખવતી વખતે આપવી જોઈએ.

વાંચનકૌશલ દ્વારા જોડણીની તાલીમ

વાંચનકૌશલની તાલીમ આપતી વખતે જ ઉચ્ચારાતી ભાષાના લેખિત સ્વરૂપ ઉપર એકધ્યાન થવાની ટેવ પાડવાથી માન્ય જોડણીની છાપ ચિત્તમાં પડી જાય છે. સામાન્ય રીતે અમુક સ્તરનાં પુસ્તકોમાં સર્વસ્વીકૃત જોડણીમાં લખાણ મુદ્રિત થયું હોય છે. કેટલીકવાર એવું બને છે કે જેને સસ્તાં પુસ્તકો અથવા સસ્તું વાંચન કહેવામાં આવે છે તેમાં પ્રૂફરીડિંગના અભાવે જોડણીની ઘણી અનિયમિતતા જોવા મળે છે. કોઈ વાર તો સારાં ગણાતાં વર્તમાનપત્રો પણ જોડણી બાબત ખેદરકારી બતાવતાં જોવા મળે છે. આ કારણે જે લખાણોનું ચિરંજીવ મૂલ્ય નથી

એવું લખાણ ભાષા શીખવાની શરૂઆત કરનાર બાળકોને વાંચવા આપવું જોખમકારક ગણાય. ખાસ કરીને બાળકો માટે પ્રસિદ્ધ થતાં સામયિકો અને બાળકો માટે પ્રસિદ્ધ થતાં જોડકણાં, બાળગીતો, બાળવાર્તાઓ વગેરેનાં પુસ્તકોમાં તો જોડણીની ખાસ ચીવટ રખાવી જોઈએ—જે ગુજરાતી ભાષામાં છપાયેલાં અને છપાતાં આવાં સામયિકો અને પુસ્તકોમાં બહુ ઓછી રખાય છે. તેની સામે ચેતવણી આપવા જેવી છે. માન્ય જોડણીમાં છપાયેલાં લખાયેલા શબ્દોને વારંવાર વાંચવાથી-જોવાથી એ જોડણીની છાપ ચિત્તમાં કાયમ માટે અંકાઈ જાય છે. જોડણી શીખવવા માટે આ એક ઉત્તમ તાલીમ છે.

'શબ્દ પૂરો કરો' તાલીમ

આ તાલીમમાં શિક્ષક પાટિયા ઉપર એક આખો શબ્દ લખશે અથવા શરૂઆતમાં એક આખું વાકય લખશે. એ વાકયમાંના એક શબ્દમાંથી એક અક્ષર લખવાનો તે બાકી રાખશે, અને વિદ્યાર્થીઓને એ ખૂટતા અક્ષર સાથે આખું વાકય તેમની નોટ કે સ્લેટમાં લખવાનું સૂચવશે. શબ્દમાંનો જે અક્ષર બાકી રાખવામાં આવ્યો હોય તે મોટે ભાગે જોડણીચૂક માટે કારણભૂત થતો હોય તેનું ધ્યાન શિક્ષકે રાખવું જોઈએ. દા.ત. 'આકાશ મોટું ઊંચો' એ વાકયમાં પહેલા કે બીજા શબ્દમાં કોઈ જોડણીચૂક માટેની ખાસ શકયતા નથી. જ્યારે ત્રીજામાં ઊ દીર્ઘ કરવાનો છે એની છાપ બાળકના ચિત્તમાં પડી છે કે નહીં તે ચકાસી શકાશે. આવી શકય જોડણીચૂકો થતી હોય તેવાં વાકયોની યાદી બનાવીને તેમને વાકયમાં કે સ્વતંત્ર રીતે આ રીતની 'શબ્દ પૂરો કરો'ની રમતરૂપે લખાવવામાં આવે તો માન્ય જોડણીની સારી તાલીમ આપી શકાય. આવી રમતમાં વૈવિધ્ય અને સરળતા લાવવા; ખાલી રાખેલ અક્ષરને સ્થાને કયો અક્ષર મૂકી શકાય એમ છે તેના બે-ત્રણ વિકલ્પો પણ શિક્ષક દ્વારા આપવામાં આવે દા. ત., 'આપણા રા...પિતા ગાંધીજી હતા.' (ષ્ટ્ર, ષ્ટ, ષ્ટ્ર,) અથવા ...ષ્ટિ ડાહી છોકરી છે (દ, ઢ, દ્દ) વગેરે.

શ્રુતલેખન

અલબત્ત, સારા મરોડદાર અક્ષરે ઝડપથી લખવાની તાલીમ માટે ઉપયોગમાં લેવાતા અનુલેખનની તાલીમ સમયે આડકતરી રીતે માન્ય જોડણીની તાલીમ પણ મળતી હોય છે અને શ્રુતલેખનની તાલીમ સમયે સારા મરોડદાર અક્ષરે, ઝડપથી લખવાની તાલીમ પણ મળતી હોય છે છતાં બન્ને પ્રકારની તાલીમનો હેતુ જુદો જુદો છે. જેમ અનુલેખનની તાલીમનો હેતુ સારા, મરોડદાર અક્ષરે ઝડપથી લખવાની તાલીમ આપવાનો છે અને જોડણીની તાલીમ એ એનું વધારાનું પરિણામ છે, તેમ

શ્રુતલેખન લખાવતી વખતે જોડણીની તાલીમ કેન્દ્રમાં હોય છે અને સારા મરોડદાર અક્ષરે ઝડપથી લખવાની ટેવ પડવી એ તેનું વધારાનું પરિણામ હોય છે. આગળ નોંધ્યું એમ શ્રવણકૌશલની ચકાસણી માટે શ્રુતલેખન એ અગત્યની પ્રવૃત્તિ છે. એ સાથે સાથે સાંભળેલું ચિત્તમાંથી ખસી જાય એ પહેલાં ચોકસાઈથી નોંધી લેવાની, કાગળ ઉપર મૂર્ત કરી લેવાની ટેવ આ તાલીમથી આપી શકાય. પહેલાં એક વાક્ય ધીમે ધીમે બે, ત્રણ કે ચાર વાર બોલીને, પછી એક જ વાર ધીમે ધીમે બોલીને લખાવવાની તાલીમ આપવાથી, મોટપણે વ્યાખ્યાનોની નોંધ લેવાની જે તકલીફ આપણા વિદ્યાર્થીઓ અનુભવે છે એ ટાળી શકાય એ આપણે આગળ નોંધ્યું જ છે.

આંતરરાષ્ટ્રીય લિપિચિહ્નો અને જોડણીની તાલીમ

બીજી ભાષા શીખતા અથવા તો પ્રથમ ભાષા શીખતા પ્રૌઢોને પહેલાં થોડી ધ્વનિવિજ્ઞાનની અને આંતરરાષ્ટ્રીય લિપિચિહ્નોની તાલીમ આપવામાં આવે તો શ્રવણ-કૌશલ, વાક્કૌશલ અને લેખનકૌશલની તાલીમમાં એ ખૂબ ઉપયોગી તાલીમ પુરવાર થઈ શકે. ઉચ્ચારણો કેવી રીતે થાય છે તેનું જ્ઞાન હોવાથી જ્યારે ઉચ્ચારણશાસ્ત્રની પરિભાષામાં શિક્ષક સમજાવે ત્યારે એ ઉચ્ચારણો તેમના ચિત્તમાં સ્પષ્ટપણે સમજાઈ જાય એટલું જ નહીં, ભાષા લખવાનું શીખતી વખતે આંતરરાષ્ટ્રીય લિપિચિહ્નોમાં પ્રથમ તો ઉચ્ચારાતી ભાષા લખી નાખવામાં આવે અને પછી પરંપરાપ્રાપ્ત એવી લિપિથી માન્ય લિપિમાં એને ફેરવી નાખવામાં આવે. આમ કરવાથી એક સરળતા એ રહે છે કે દર વખતે શિક્ષકે મૌખિક રીતે શ્રુતલેખન લખાવવાનું રહેતું નથી એટલું જ નહીં શિક્ષક આંતરરાષ્ટ્રીય લિપિચિહ્નોમાં લખાયેલી ભાષાનાં વાક્યો, પરિચ્છેદો અને લાંબાં લખાણો વિદ્યાર્થીઓને સોંપી દે છે. એ લખાણોની મદદથી પછી વિદ્યાર્થીઓ પોતાને ઘરે એ ભાષા મોટેથી વાંચીને વાક્કૌશલની અને પછી તેને પરંપરાપ્રાપ્ત લિપિમાં લખાણની અથવા તો માન્ય જોડણીમાં લખવાની તાલીમ મેળવે છે.

સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત લખાણ

વાક્કૌશલની ચર્ચા સમયે જે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત અભિવ્યક્તિની વાત કરી હતી તે લખાણમાં કેવી રીતે અભિવ્યક્ત કરવી તેની ચર્ચા અહીં કરવામાં આવી છે. બોલવા કરતાં લખવામાં એક મોટી સુવિધા એ છે કે લખતાં પહેલાં વિચાર કરવા માટે થોભવાની તક હોય છે. ઉપરાંત એક વખત લખેલું તમને યોગ્ય ન લાગે તો તમે એને રદ કરીને ફરીથી પણ લખી શકો છો.

વાક્યોનું બંધારણ

મૌખિક અભિવ્યક્તિમાં ઉક્તિઓનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે. સંપૂર્ણ વાક્યો ન વપરાય તેમ નથી પરંતુ મોટાભાગની સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત મૌખિક અભિવ્યક્તિ નાનાં-નાનાં વાક્યો કે મહદ્‌અંશે વાક્યખંડોમાં થાય છે. જ્યારે લખાણમાં ઉક્તિઓ અમુક શૈલી કે લઢણ તરીકે આવે છે અને સામાન્ય રીતે લાંબાં વાક્યોનો ઉપયોગ છૂટથી કરી શકાય છે. આ વાક્યોનું બંધારણ એ અગત્યની બાબત છે. દા. ત., ગુજરાતી વાક્યોમાં પહેલાં નામપદ અને પછી ક્રિયાપદ એવા ક્રમમાં બે પદો સામાન્ય રીતે જોડાય છે અને વાક્યરચના સિદ્ધ થાય છે. સામાન્ય રીતે વિશેષણ નામપદની આગળ અથવા પહેલાં આવે છે અને ક્રિયાવિશેષણ ક્રિયાપદની પહેલાં આવે છે. આમ છતાં વિશેષણનું સ્થાન વાક્યના વક્તવ્ય ઉપર અથવા તો ક્યારેક અભિવ્યક્તિમાં શેના ઉપર ભાર મૂકવો છે તેના ઉપર આધારિત હોય છે. ગુજરાતી ભાષામાં આ ગોરો છોકરો છે એને બદલે આ છોકરો ગોરો છે. એમ કહેતાં બીજા વાક્યમાં 'ગોરો' ઉપર જે ભાર છે તે સ્પષ્ટ થાય છે. આ ગોરો છોકરો છે એ વાક્યમાં આ ઉપર ભાર છે અથવા આ કેન્દ્રમાં છે. આ ઝીણવટથી લખાણની અસરકારકતામાં મોટો ફેર પડે છે. **તમે આજે આવશો ને?** એના જેવા અર્થનું **તમે આવશો ને આજે?** વાક્ય બનાય છે છતાં આ પદક્રમનો ફેરફાર માત્ર શૈલી કે ભાષાના વપરાશની અમુક ઢબને જ સૂચવે છે એમ નથી. પહેલામાં **આજે** ઉપર ભાર છે, જ્યારે બીજામાં **આવશો**ની ચોકસતા વિશે જાણવાની અપેક્ષા છે. **આજે આવશો ને તમે?** માં **તમે** આખા વાક્યનું કેન્દ્ર બને છે. જોકે આવી ઝીણવટ વસ્તુલક્ષી માપદંડોને આધારે ભાગ્યે જ કરી શકાય છે છતાં કેળવાયેલી ભાષાસૂઝને કારણે વાક્યના બંધારણમાં પદક્રમના સ્થાનની ચોકસાઈ આવે છે.

પદક્રમની ચોકસાઈ વાંચનારની સરળતાને અનુલક્ષીને ઓળખી શકાય. એને માટેના વસ્તુલક્ષી માપદંડો પણ આપી શકાય. દા. ત., ગુજરાતી ભાષામાં ક્રિયા-વિશેષણ ગમે ત્યાં સ્થાન મેળવી શકે છે. દા. ત., "હું આજે સવારે ધોબીને ત્યાં કપડાં આપી આવ્યો." "આજે સવારે હું ધોબીને ત્યાં કપડાં આપી આવ્યો". "હું ધોબીને ત્યાં આજે સવારે કપડાં આપી આવ્યો." "હું ધોબીને ત્યાં કપડાં આજે સવારે આપી આવ્યો." આ ચારે વાક્યો ગુજરાતી ભાષામાં પ્રચલિત છે, સ્વીકાર્ય છે. પરંતુ આ ચારેમાંથી છેલ્લું વાક્ય વાંચનારને સરળતાથી વંચાય એવું છે. પહેલું વાક્ય **હું, આજે સવારે, ધોબીને ત્યાં, કપડાં આપી આવ્યો** એમ ચાર કટકામાં વંચાય છે. બીજું **આજે સવારે હું, ધોબીને ત્યાં, કપડાં, આપી આવ્યો**

એમ ચાર કટકામાં વંચાય છે. ત્રીજું હું, ધોબીને ત્યાં, આજે સવારે, કપડાં આપી આવ્યો. એમ ચાર કટકે વંચાય છે જ્યારે ચોથું હું; ધોબીને ત્યાં કપડાં, આજે સવારે આપી આવ્યો એમ ત્રણ કટકે વંચાય છે એટલે કે ચોથું વાક્ય ઝડપથી વાંચી શકાય છે એટલું જ નહીં, શબ્દો કે પદોનું અમુક અમુકની સાથે નજીક નજીક હોવાપણું અર્થબોધની સરળતા કરે છે. ખાસ કરીને આજે સવારે અને આપી આવ્યો એ બન્ને પદોને આ વાક્યમાં નજીક નજીકનો સંબંધ છે. ધોબીને ત્યાં અને કપડાં એ બે પદોને નજીક નજીકનો સંબંધ છે. આમ નજીક નજીકના સંબંધે સંકળાયેલાં પદોને નજીક નજીક મૂકવાથી વાક્યનું બંધારણ એવું બને છે કે જે ઝડપથી અને સરળતાથી અર્થબોધ થાય એ રીતે વાંચી શકાય. વાક્યમાં પદોના ક્રમની ગોઠવણી વાંચનારની સુવિધા પ્રમાણે કરવાથી એ લખાણ અસરકારક બને કારણ કે કોઈ પણ લખાણ વાચનના હેતુસર જ લખાતું હોય છે.

વાક્યરચનાની અમુક આવડત આત્મસાત્ થયા પછી વિદ્યાર્થીને શબ્દોના સમૂહ આપી શકાય. ક્યારેક અવ્યવસ્થિત ગોઠવેલાં વાક્યો પણ આપી શકાય. શબ્દોના સમૂહમાંથી યોગ્ય શબ્દો અને પદોને પસંદ કરીને અમુક અર્થવાળાં વાક્યો બનાવવાના પ્રશ્નો આપી શકાય. અવ્યવસ્થિત ક્રમમાં અથવા દેખીતા વ્યવસ્થિત અથવા સ્વીકાર્ય ક્રમમાં ગોઠવેલાં પદોને વાંચનારને ઝડપ અને અર્થબોધની સરળતા થાય એ રીતે ગોઠવવાનું પણ કહી શકાય. ટૂંકાં-સાદાં વાક્યોની અસરકારકતા ખાસ સમજાવવી જોઈએ.

પરિચ્છેદોનું બંધારણ

મૌખિક અભિવ્યક્તિમાં એક મુદ્દો પૂરો થયો અને હવે નવા મુદ્દાની ચર્ચા શરૂ થઈ એની જાણ કરવા માટે વક્તાએ થોડું થોભવાનું રહે છે. આ થોભવાનો અથવા મૌનનો ગાળો વક્તાની વિવેકશક્તિ ઉપર આધારિત હોવાથી, વક્તા જ્યાં થોભવાનું ઇચ્છનીય સમજે ત્યાં શ્રોતાઓ ન પણ સમજે કે ન માને એવી સ્થિતિ થવાની શક્યતા રહે છે. જ્યારે લખાણમાં વકતા અથવા લેખક અને શ્રોતા વચ્ચે એ થોભવાની એક ચોક્કસ અથવા સ્વીકૃત વ્યવસ્થા છે એ વ્યવસ્થાને પરિચ્છેદ તરીકે ઓળખાવી શકાય.

દરેક પરિચ્છેદમાં એક મુદ્દો અથવા એક ઉપમુદ્દો ચર્ચાય છે. એ ઉપમુદ્દાની કે મુદ્દાની ચર્ચા પૂરી થઈ અને હવે નવા મુદ્દાની કે ઉપમુદ્દાની ચર્ચા શરૂ થઈ એ દર્શાવવા નવા પરિચ્છેદથી લખવાનો આરંભ થાય છે. સામાન્ય રીતે નવો પરિચ્છેદ શરૂ થયો એનું સૂચન ડાબી બાજુ એક કે બે ઇંચની જગ્યા કોરી રાખીને લખાણ શરૂ કરવામાં આવે છે, તેનાથી થાય છે.

દેખીતી રીતે દરેક પરિચ્છેદમાં એક અથવા એકથી વધુ વાક્યો એક સાથે ગોઠવાયાં હોય છે. જેમ પદક્રમની કોઈ એક ચોક્કસ વ્યવસ્થાની ભાત હોય છે એમ વાક્યોના એકબીજા સાથેના સંબંધોના નિયમોની પણ એક ભાત હોય છે. એક જ પરિચ્છેદમાં વાપરવામાં આવેલાં વાક્યોની લંબાઈ, એમાં વાપરવામાં આવેલાં પદોનો ક્રમ અને આરોહ-અવરોહની સંવાદિતા પરિચ્છેદને એક ચોક્કસ આકાર આપે છે. એક જ પરિચ્છેદમાં બે-ત્રણ પદ ધરાવતાં ટૂંકાં અને આઠ-દસ પદ ધરાવતાં લાંબાં વાક્યોનો સમાવેશ ન જ થાય એવો કોઈ નિયમ નથી. પરંતુ એ વાક્યોની ગોઠવણી એ રીતે કરવી જોઈએ કે જેથી પરિચ્છેદમાં ચર્ચવામાં આવેલ મુદ્દાની સંવાદિતા ખંડિત ન થાય. ચાર-પાંચ ટૂંકાં વાક્યો સતત આવે. પછી એમાંથી કાઢવામાં આવેલ તારણની રજૂઆત માટે લાંબાં બે-એક વાક્યો આવે તો એ અસરકારક વાચનસામગ્રી બને. પણ એક વાક્ય ટૂંકું અને એક લાંબું એવી ગૂંથણી હોય તો વાંચનારને અર્થબોધમાં બાધારૂપ નીવડવા સંભવ છે. એવું જ એક જ પરિચ્છેદમાં એક જ શૈલી કે લઢણના અથવા એક જ પ્રકારના આરોહ-અવરોહનાં વાક્યો આવવાં જોઈએ એવો કોઈ નિયમ નથી. પરંતુ ઘણા વાક્યપ્રકારો એક જ પરિચ્છેદમાં વાપર્યા છતાં એમની ગૂંથણી એવી રીતે કરવામાં આવે છે કે જે પરિચ્છેદને અસમતોલ ન બનાવે. કેટલીક વાર આખો પરિચ્છેદ પ્રશ્નાર્થ વાક્યોથી ચાલતો હોય. કોઈ વાર નકારાત્મક વાક્યો જ એક પરિચ્છેદનું રૂપ ધારણ કરે. આવી એક જ પ્રકારના આરોહ-અવરોહવાળી વાક્યરચનાઓ અથવા તો એકબીજા સાથે સાહચર્ય ધરાવતી (અને આ સાહચર્ય એ વળી કંઈક અંશે આત્મલક્ષી માપદંડ થવાનો) વાક્યરચનાઓ પરિચ્છેદને એક આકાર આપવા ઉપરાંત લય પણ આપે છે જે વાચકને વાંચવાની ઝડપમાં અને વાંચેલું યાદ રાખવામાં ખૂબ ઉપકારક હોય છે. ટૂંકમાં પરિચ્છેદમાં સમાવિષ્ટ વાક્યરચનાઓ એ પ્રકારની કરવા માટેની તાલીમ આપવી જોઈએ કે જે વાક્યરચનાઓ માળખાની દૃષ્ટિએ, એમાં સમાવિષ્ટ પદોની સંખ્યાની દૃષ્ટિએ, એમાંના અર્થની દૃષ્ટિએ અને આરોહ-અવરોહની દૃષ્ટિએ પરસ્પર સંવાદ સાધતી હોય અને એ દ્વારા પરિચ્છેદને એક સમતોલ આકાર આપતી હોય. લખાણમાં પરિચ્છેદોની સમતોલ રચના તપાસી શકાય એ માટેની સગવડ છે કારણ કે પરિચ્છેદને વારંવાર વાંચવાની અને ફરીફરીને લખવાની સગવડ છે.

પરિચ્છેદોનો ક્રમ અને ગોઠવણી

પરિચ્છેદોમાં નિરૂપાયેલા મુદ્દાઓના ક્રમ અનુસાર પરિચ્છેદનો ક્રમ નક્કી થઈ શકે. મૌખિક અભિવ્યક્તિની ચર્ચા સમયે જોયું હતું તેમ વિચારની કડીબદ્ધ રજૂઆત

થતી રહેવી જોઈએ. એક મુદ્દો પૂરો થયો પછી એની સાથે સંકળાયેલો મુદ્દો એ પછીના પરિચ્છેદમાં રજૂ કરી શકાય. આખા લખાણમાં રજૂ કરવામાં આવેલ વિચારણાની સમગ્ર અસર ઊભી કરવા માટે ક્રમબદ્ધતા ઘણી જરૂરી છે. એ વિચારણા કે ચર્ચાનાં જે ભિન્નભિન્ન પાસાંઓ છે તે એવી રીતે રજૂ થવાં જોઈએ કે વાચકની, કે જે વાંચતી વખતે લેખકની સાથે સાથે જ વિચારતો હોય છે, વિચારણાની એકસૂત્રતા જળવાઈ રહે. એ એકસૂત્રતા ખંડિત થતાં વાચકની ઝડપ પણ ઘટે છે અને લખાણના હાર્દને સમજવામાં અવરોધ ઊભા થાય છે.

વિચાર કે સમગ્ર કથયિતવ્યને એક પિંડરૂપે, એક સુવ્યવસ્થિત ક્રમબદ્ધ રજૂઆત રૂપે કરવા માટે જે તાલીમ આપવાની છે, તેમાં આપણે આગળ નોંધ્યા તે પ્રસ્તુત-અપ્રસ્તુતનો વિવેક, પોતાના જ વિચારોની વિસંગતિઓનો નિરૂપણમાં અભાવ, અવતરણો, દૃષ્ટાંતો અને આંકડાઓનો ઉચિત વિનિયોગ વગેરે બાબતોનો સમાવેશ થાય જ છે. પરંતુ લખાણ માટેની તાલીમ કાગળ–પેન્સિલના ઉપયોગ સાથે સંકળાયેલી છે એ દૃષ્ટિએ એ દરેકની તાલીમ કેવી રીતે આપી શકાય તે વિશે અહીં જુદા જુદા અભિગમથી જોવાનું રહે છે.

ચિત્તનું વોર્મિંગ અપ

કશાય વિશે લખવાનું હોય ત્યારે વિષય તરફ ચિત્તને અભિમુખ કરવું એ ઘણી અગત્યની બાબત છે. વિષય તરફની અભિમુખતા ધ્યાનની કેન્દ્રિતતા, સંકલ્પશક્તિ અથવા ઇચ્છાશક્તિ અને રસ ઉપર આધારિત છે. ત્રણે બાબતો હેતુ અને પ્રેરણા ઉપર આધારિત છે. ઉપરાંત તાલીમ ઉપર પણ આધારિત છે. ચિત્તમાં એક સાથે ઘણી બધી બાબતો પર વિચાર ચાલતા હોય છે. એ બધા વિચારોને રોકવા અથવા બંધ કરી દેવા એ મુશ્કેલ કામ છે. ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાનો અર્થ એટલો જ કે જે વિષયનો વિચાર કરવાનો છે તે સિવાયના બધા જ વિચારોને બંધ કરી દેવા, અથવા ન આવવા દેવા. કેટલાક વિચારો શારીરિક વૃત્તિ પર આધારિત છે. સાવ ભૂખ્યા પેટે લખવાની તૈયારી કરનારને ખાવાના વિચારો વ્યવધાનરૂપ થાય અથવા ખૂબ ભરેલા પેટે લખવાની તૈયારી કરનારને ઓડકાર કે ઘચરાટ વ્યવધાન રૂપ થાય એ દેખીતું છે. નિશાળે કે ઑફિસે અમુક સમયે પહોંચવાનું છે અથવા અન્ય કામગીરી આટોપવાની છે એની ચિંતા પણ લખાણની તૈયારી સમયે વ્યવધાન રૂપ થાય એમાં શંકા નથી. ધ્યાનની એકકેન્દ્રિતતા માટે અન્ય વ્યવધાનોમાંથી મુક્તિ એ આવશ્યક બાબત છે.

સંકલ્પશક્તિ અને ઇચ્છાશક્તિ પણ તાલીમથી, ખાસ કરીને વડીલો કે શિક્ષકો ખાસ પ્રકારનાં સૂચનો કરે તેથી કેળવાય છે. પ્રેરણા અથવા હેતુની તીવ્રતા સંકલ્પ શક્તિને મજબૂત બનાવવામાં અગત્યનો ભાગ ભજવે છે.

વાતાવરણ ઉપર રસનો આધાર રહે છે. બાળકો મેદાનમાં રમતાં હોય, રેડિયો ઉપર મધુર સંગીત કે ગીતો વાગતાં હોય, ઠંડાર ચાંદની ખીલી હોય કે સવારનું આકર્ષક વાતાવરણ હોય તેવે સમયે બાળકને લેખન માટેની તૈયારીમાં રસ પડવો મુશ્કેલ છે. આ બધી બાબતો તેની ધ્યાનની કેન્દ્રિતતામાં વિઘ્નરૂપ એટલા માટે છે કે રમતમાં, સંગીતમાં કે કુદરતને જોવામાં એને રસ પડયો છે, એવે સમયે એનાથી ઓછા રસની વસ્તુમાં–લખાણમાં ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાનું તેને માટે મુશ્કેલ છે. વળી, વડીલોને એ જેમાં રસ લેતા જુએ છે તેમાં તેનો રસ કેળવાતો જાય છે એવું પણ જોવા મળ્યું છે. પિતા રેડિયો સાંભળતા હોય અને મા એનું કામ કરતી હોય ત્યારે બાળકને વાંચવાની કે લખવાની તૈયારી કરવાનું કહેવું નકામું છે. એની આજુબાજુની બધી વ્યક્તિઓ કે મોટા ભાગની વ્યક્તિઓ લખાણમાં રસ લેતી હોય, એ રસ જગાડવા માટે જરૂરી પરિબળ છે. વળી, બાળકને દરેક બાબતમાં રસ લેતું કરવાની વડીલોની શક્તિ પણ આમાં મોટો ભાગ ભજવે છે. બાળકને જો લખાણના હેતુ સમજાવવામાં આવે, વાચક ઉપર અમુક પ્રકારના લખાણની થતી અસરનો ખ્યાલ આપવામાં આવે, વિવિધ લખાણો તરફના વાચકના પ્રત્યાઘાતોનો ખ્યાલ આપવામાં આવે, વાચકને રસ પડે એવી કઈ કઈ બાબતો લખાણમાં હોઈ શકે તે સમજાવવામાં આવે, સારું લખાણ લખવામાં શું શું વ્યવધાનો નડી શકે તે બતાવવામાં આવે અને એ વ્યવધાનો દૂર કરવાની તરકીબો બતાવવામાં આવે તો લખાણ લખવામાં બધાને રસ પડવા માંડે કારણ કે સફળ લખાણ ન લખી શકવાને કારણે જ મોટાભાગના લોકોને લખવામાંથી રસ જતો રહ્યો હોય છે. એટલે આત્મવિશ્વાસ જગાડવામાં આવે તો લખવામાં રસ પડે.

સામગ્રીની તૈયારી

વાચનકૌશલની ચર્ચા સમયે નોંધ્યું હતું તેમ વાંચતી વખતે પુસ્તકોમાંથી પોતાના હેતુ અનુસારની સામગ્રીની નોંધ લેતાં અને તેના ઉપર કેન્દ્રિત થતાં શીખવવું જોઈએ. આ તાલીમ લેખનની તાલીમનો પાયો બને છે. આ ઉપરાંત પોતાના અનુભવો, પોતાના વડીલોને મુખે સાંભળેલા તેમના અનુભવો, તેમના એ અનુભવો ઉપરના અભિપ્રાયો એ બધી સામગ્રીનો ઉપયોગ એણે લખાણમાં કરવાનો છે. આ બધી સામગ્રી એણે જેમની તેમ નિરૂપવાની નથી, પરંતુ એ

સામગ્રીને આધારે પોતાના અભિપ્રાયો અથવા નિર્ણયો પણ નિરૂપવાના છે. આ બધાંનું નિરૂપણ કરતાં પહેલાં પોતાના નિર્ણયો કે અભિપ્રાયો ઉપર કેવી રીતે આવવું, પોતાના નિર્ણયો કે તારણો પૂર્વગ્રહરહિત, ચોક્કસ અને ઉપયોગી બને એ માટે સામગ્રીની સાથે કેવી રીતે કામ પાડવું, કેવી રીતે વિવેકનો ઉપયોગ કરવો, એ બધી સૂઝ તેનામાં કેળવાતી આવે એ ઘણું જરૂરી છે. એ માટે તેને જરૂરી બધાં પાસાંને પોતાના નિર્ણયો, તારણો કે અવલોકનોમાં સમાવી લેવાની, એ તારણોને પુરવાર કરવા માટેની અથવા વાજબી ઠરાવવા માટે અસરકારક દલીલો રજૂ કરવાની, એ દલીલો જેને આધારે રજૂ કરવામાં આવી છે તે વિષયની સમગ્ર માહિતીનું યોગ્ય ચોકસાઈપૂર્વકનું પૃથક્કરણ અને વર્ણન કરવાની, પોતાનાં તારણોમાં ક્યાંય વિસંગતિ ન પેસી જાય તેની, અને સૌથી વધુ તો એ લખાણ રચનાત્મક અને ઉપયોગી થાય તેવી રીતે તારણો કે અવલોકનો રજૂ કરવાની તાલીમ આપવાની રહે.

સામગ્રીની રજૂઆત

આ તાલીમ, વારંવાર લખાવવાથી, વિદ્યાર્થીએ જે વિષય વિશે લખ્યું છે તેની વર્ગમાં ચર્ચા કરવાથી અને એ ચર્ચા કરતી વખતે ઉપરના માપદંડોનો કેવી રીતે ઉપયોગ કરી શકાય તેની છણાવટ કરવાથી આપી શકાય. એમાં વિદ્યાર્થીઓએ લખેલાં લખાણોની પરસ્પર સરખામણી—એક કરતાં અન્ય વધારે અસરકારક કેમ થયું છે તે ઉપર સૂચવેલા માપદંડોની મદદથી ચર્ચા કરવાની પદ્ધતિ મોટે ભાગે બહુ ઉપયોગી જણાઈ છે. અલબત્ત, એ દ્વારા નબળા વિદ્યાર્થીની ટેકડી કરવાની કે તેને નીચા પાડવાની સહેજ પણ વૃત્તિ ન હોવી જોઈએ. અસરકારક લખાણ લખતા વિદ્યાર્થીનાં વધુ પડતાં વખાણ કરવાનો લોભ પણ શિક્ષકે ન કરવો જોઈએ. એની કદર થવી જોઈએ અને નબળા વિદ્યાર્થીને હૂંફ અને આશ્વાસન મળવું જોઈએ એટલું જ પૂરતું ગણાય.

વિવિધ પ્રકારોનાં લખાણોની તાલીમ

લખાણ એક જ પ્રકારનાં હોતાં નથી. લખાણો, માહિતી પૂરી પાડવા માટેનાં, પોતાનાં સંવેદનો કે લાગણીઓ વ્યક્ત કરવા માટેનાં, અમુક બાબતો માટેના પોતાના અભિપ્રાયો કે પ્રત્યાઘાતો વ્યક્ત કરવા માટેનાં, કરાર માટેનાં અથવા અંગત અનુભવો ઉપર આધારિત હળવા પ્રકારનાં લખાણો હોઈ શકે. અંગત અનુભવો પરથી ગંભીર પ્રકારનાં લખાણો હોઈ શકે, ઉપદેશાત્મક લખાણો હોઈ શકે, પૃથક્કરણાત્મક કે વર્ણનાત્મક લખાણો હોઈ શકે—આમ વિવિધ પ્રકારોનાં લખાણોની તાલીમ આપવી જરૂરી છે. ઉપરના હેતુ અનુસાર પત્રો, પ્રવાસવર્ણનો,

જાહેરાતો, અહેવાલો, કાર્યવાહીની નોંધો, વૈજ્ઞાનિક માહિતી પૂરી પાડનાં લખાણો, ખુલાસાઓ પૂરી પાડતી નોંધો, અભિપ્રાય આપતી નોંધો, તારણો અને અવલોકનો પૂરાં પાડતી નોંધો, નિર્ણય આપતી નોંધો વગેરે કેવી રીતે લખાય તેની તાલીમ આપવી જોઈએ. આ બધાં લખાણોમાં સામગ્રી કેવી રીતે એકઠી કરવી, મુદ્દાઓ કેવી રીતે ક્રમમાં ગોઠવવા, અવતરણો–આંકડાઓ વગેરેની માહિતી કેવી રીતે આપવી, પ્રસ્તુત–અપ્રસ્તુતનો વિવેક કેવી રીતે જાળવવો, વિસંગતિઓ કેવી રીતે ટાળવી વગેરે બાબતો જુદા જુદા મહત્ત્વની અને જુદી જુદી રીતના મહત્ત્વની હોય છે, તેનો એમને ખ્યાલ આવતો રહે તે રીતે લખાવતાં રહેવું જોઈએ.

લખાણમાં વપરાતી ભાષા વિશે સૂચનો

શિક્ષકે એ બાબતની કાળજી સતત રાખવાની છે કે તેના વિદ્યાર્થીઓ પોતાના લખાણને અનુરૂપ ભાષા વાપરતાં શીખે. આ બહુ અગત્યની બાબત છે, કારણ કે આજના આપણા મોટાભાગના લેખકો અને તેમના અનુકરણથી વિદ્યાર્થીઓ આડંબરી, શણગારાયેલી, ભારેખમ અને તેથી કોઈ વાર ક્લિષ્ટ ભાષા વાપરવાના શોખીન થતા જાય છે એમ લાગે છે. આ ટાળવા માટે કેટલાંક સૂચનો કરી શકાય.

સ્વાભાવિક અને સરળ ભાષાનો ઉપયોગ

લખાણમાં વપરાતી ભાષા રોજિંદા વપરાશની અને એ રીતે સ્વાભાવિક–સરળ હોવી જોઈએ. ઉપયોગમાં ન લેવાતા હોય એવા એટલે કે ચલણી ન હોય અથવા ઓછા જાણીતા હોય તેવા શબ્દોનો ઉપયોગ બને ત્યાં સુધી ટાળવા જોઈએ. ટૂંકા અને વધારે ચલણી–પ્રચલિત શબ્દો વાપરવાથી અર્થબોધની સરળતા થાય છે. પરભાષામાંથી ઉછીના લેવાયેલા પરંતુ ચલણી એવા શબ્દોનું અજાણ્યું લાગે તેવું ભાષાંતર ક્લિષ્ટતાને આમંત્રણ આપે છે. પોતાની વિદ્વત્તા દર્શાવવા માટે વપરાતા અંગ્રેજી, સંસ્કૃત કે અન્ય ભાષાઓના અજાણ્યા શબ્દોનો ઉપયોગ લખાણને આડંબરી બનાવે છે. આની સાથે જ કાળજી રાખવાની છે, સાદાં વાક્યોના વપરાશની. અલબત્ત, લખાણમાં લાંબાં વાક્યો વાપરી શકાય, પરંતુ એ વાક્યો પણ સાદાં હોય એ જરૂરી છે. અલંકારોથી લચી પડતાં, કૃત્રિમ રીતે સધાયેલી ચમકથી બની ઠનીને આવેલાં, મહાપરાણે બેસાડેલા પ્રાસને કારણે વાચકોને ત્રાસ આપતાં વાક્યો ટાળવાનું શીખવવું જોઈએ. આને કારણે લખાણમાં ગોળપણું, અર્થહીનતા અને અસ્પષ્ટતા કે દુર્બોધિતા આવે છે જેના તરફ સતત સાવધાની ધરવી જોઈએ.

આ બાબતની સાથે એક અગત્યની બાબત પણ વિદ્યાર્થીઓના ધ્યાનમાં આવવી જોઈએ કે દરેક લખાણ માટેની આગવી શૈલી ઊભી કરવાની છે. અને આ

કારણ કોઈ પણ એક પ્રકારની લખાણની લઢણ કે શૈલીને અનુસરવું એ અક્કલ વિનાની નકલ છે. દરેક લખાણનું આગવું વ્યક્તિત્વ તેની લઢણને કારણે ઊપસતું હોય છે. શિક્ષકે ભાષાસ્વામીઓનાં (એટલે કે મોટા સાહિત્યકારોનાં અને ભાષાનો સુંદર ઉપયોગ કરનારા લેખકોનાં) લખાણોનો આદર્શ રાખીને વિદ્યાર્થીને લખતાં શીખવવાની લાલચ એટલે જ જતી કરવી જોઈએ. જો સાહિત્યકારોનાં લખાણોને આદર્શ તરીકે રજૂ કરવામાં આવશે તો વિદ્યાર્થીઓનાં લખાણો નકલિયાં, થીગડિયાં અને વ્યક્તિત્વ વિનાનાં બની જશે. સાહિત્યકારોનાં લખાણો અસરકારક શા માટે થાય છે તેનું પૃથક્કરણ કરતાં જઈને, તેની લાક્ષણિકતાઓ–ખાસિયતોનો બોધ વિદ્યાર્થીઓને કરાવવો જોઈએ. દરેક સાહિત્યકારનું દરેક લખાણ કેવું ભિન્ન હોય છે તે બતાવવું જોઈએ અને તે દ્વારા કોઈ પણ એક શૈલી એ સાચી કે શુદ્ધ શૈલી છે એમ નથી એની સમજ વિદ્યાર્થીને આપવી જોઈએ. દરેક વ્યક્તિની જ નહીં તેના દરેક લખાણની શૈલી જુદી જુદી હોવી જોઈએ અને તો જ એ અસરકારક બને એની સમજ વિદ્યાર્થીમાં કેળવવી જોઈએ અને આખરે તો કોઈ પણ લખાણ વાંચવા માટે જ લખાય છે, એટલે એની સુબોધતા ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત થવું જોઈએ. આ બધાની પ્રતીતિ વિદ્યાર્થીને થઈ જાય એવી રીતે તાલીમ ગોઠવવી જોઈએ.

પ્રકરણ ૧૦

અનુવાદ કૌશલ

બીજી ભાષા શીખનાર માટે અનુવાદ એ અગત્યનું ભાષાકૌશલ છે. આજના યુગમાં એ માત્ર ભાષાવિજ્ઞાનીઓ, ધંધાદારી ભાષાંતરકારો કે શોખને ખાતર ભાષાંતર કરનારાઓ અને ભાષાશિક્ષકોના જ રસનો વિષય નથી રહ્યો, પરંતુ ઇલેક્ટ્રોનિક એન્જિનિયરો અને ગણિતજ્ઞોના રસનો વિષય પણ બન્યો છે. એ માત્ર સાહિત્યિક કલા જ નથી પરંતુ ચોક્કસ પ્રકારનું કેળવી શકાય એવું કૌશલ છે, એ હવે સર્વસ્વીકૃત છે. એના સ્વરૂપની અને ગતિવિધિની જાણકારી અનુવાદ શિક્ષણમાં ઉપયોગી થઈ શકે એ દેખીતું છે. બીજી ભાષા શિક્ષણમાં અનુવાદના મહત્ત્વ વિશે ઘણો વિવાદ છે અને વ્યાકરણ ભાષાંતર પદ્ધતિ તરીકે જાણીતી એક ભાષાશિક્ષણ પદ્ધતિની મર્યાદાઓ વિશે ઘણી ચર્ચા થઈ છે. એ પદ્ધતિ ઠીક ઠીક વગોવાઈ પણ છે એનું મૂળ કારણ એ છે કે વ્યાકરણના નિયમો અને અનુવાદની રીતો ઢંગધડા વિના શીખવવામાં આવતી હતી અને મોટેભાગે એ અવૈજ્ઞાનિક રીતે ચોકસાઈ વિના અને ભાષા કે અનુવાદની મૂળ પ્રકૃતિને યોગ્ય રીતે સમજ્યા વિના શીખવવામાં આવતી હતી. વ્યાકરણના નિયમો અને અનુવાદનો જો નિયંત્રણપૂર્વક કાળજીથી ખપપૂરતો જરૂરી ઉપયોગ કરવામાં આવે તો ભાષાશિક્ષણમાં એ બન્નેના શિક્ષણના મહત્ત્વને આપણે સ્વીકારીએ જ છીએ. વળી અનુવાદ તો ભાષાશિક્ષણ ઉપરાંત એક મહત્ત્વની સામાજિક વિદ્યાકીય પ્રવૃત્તિ હોવાથી વિદ્યાર્થીઓને એનું કૌશલ્ય શીખવવું જ રહ્યું. છાપાં, રેડિયો, રાજ્યવહીવટ, સાહિત્ય, વેપાર, શિક્ષણ, પ્રચાર વગેરે સાથે સંકળાયેલી વ્યક્તિઓને અનુવાદની જરૂર વખતે-કવખતે પડવાની જ એ દેખીતું છે.

અનુવાદ

અનુવાદ એ એક સાથે બે ભાષાઓ ઉપર થતી પ્રક્રિયા છે. એવી પ્રક્રિયા કે જે દ્વારા એક ભાષાની સામગ્રીના સ્થાને બીજી ભાષાની સામગ્રી ગોઠવવામાં આવે છે. જાણે કે ભાષાને વ્યક્તિત્વ છે અને પ્રક્રિયા દ્વારા કોઈ એક વ્યક્તિનાં અંગ-ઉપાંગો કોઈ બીજી વ્યક્તિનાં અંગઉપાંગોની જગ્યાએ ગોઠવવામાં આવે તેની સાથે સરખાવી શકાય એવી એ પ્રક્રિયા છે. આ સરખામણીને કારણે સહેલાઈથી સમજી શકાય એવું છે કે વ્યક્તિનાં બધાં જ અંગ-ઉપાંગો—તેની આંખ, ચિત્ત,

શ્રવણેન્દ્રિય, ઘ્રાણેન્દ્રિય, હૃદય, ફેફસાં, હોજરી, આંતરડાં, કીડની વગેરે—અરે, તેની ચામડી સુધ્ધાં—શસ્ત્રક્રિયા દ્વારા બદલી શકાય તો પણ એવું કશુંક તો રહી જાય છે કે જે તેના મૂળ વ્યક્તિત્વને જાળવી રાખે છે, એવું જ ભાષાનું છે. એક ભાષાની બધી જ સામગ્રી બીજી ભાષાની સામગ્રીની જગ્યાએ ગોઠવવામાં આવે તો પણ એવું કેટલુંક તો રહી જ જવાનું છે કે જે બીજી ભાષાનું પોતાનું આગવું હોય છે. અને આ જે આગવું હોય છે તેને કારણે તો એ ભાષા, આ જગતની અન્ય બીજી બધી જ ભાષાઓથી પોતાનું ભિન્ન, અલગ, વિશેષ એવું વ્યક્તિત્વ જાળવી રાખીને અલગ ભાષા બની હોય છે, અલગ ભાષા ગણાતી હોય છે. આ કારણે કોઈ પણ એક ભાષામાંથી બીજી ભાષામાં સંપૂર્ણ અનુવાદ અથવા તો સમગ્ર અનુવાદ શક્ય નથી એ સ્વીકારવું જોઈશે. સામે છેડે આ જગતની બધી જ ભાષાઓની કેટલીક સામગ્રી વૈશ્વિક હોવાને કારણે એક ભાષામાંથી બીજી ભાષામાં થોડોય અનુવાદ શક્ય નથી એમ કહી શકાશે નહીં. એટલું સ્પષ્ટ હોવું જરૂરી છે કે જે ભાષામાંથી અનુવાદ કરવાનો હોય તે સ્રોતભાષા અને જે ભાષામાં અનુવાદ કરવાનો હોય તે ધ્યેયભાષા વચ્ચે જેટલું સરખાપણું વધારે, તેટલો અનુવાદ સમગ્રતા અને સંપૂર્ણતાની નજીકનો, અને એ બે ભાષા વચ્ચે જેટલું સરખાપણું ઓછું એટલો અનુવાદ સમગ્રતા અને સંપૂર્ણતાથી દૂર રહેવાનો. ઉદાહરણ આપવું હોય તો અંગ્રેજીમાંથી ગુજરાતીના અનુવાદની સરખામણીએ હિંદીમાંથી ગુજરાતીના અનુવાદની સમગ્રતા અને સંપૂર્ણતાની નજીક હોવાની વધુ શક્યતા ગણાય. એટલે કે સ્વરૂપની દૃષ્ટિએ વધુ સરખી (સ્વરૂપનું એ સરખાપણું આનુવંશિકતા, ભૌગોલિક નિકટતા કે અકસ્માત ગમે તે હોય) ભાષાઓના પરસ્પરના અનુવાદ સમગ્રતા અને સંપૂર્ણતાની વધુ નજીક હોવાના. આ દૃષ્ટિએ તુલનાત્મક ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી માટે પણ અનુવાદ પ્રવૃત્તિ કેટલીક સમસ્યાઓના ઉકેલની દિશા ચીંધી આપે એ શક્યતા ઓછી નથી.

અનુવાદના સ્તર

કોઈ પણ ભાષાની સામગ્રીને ચાર સ્તર ઉપર આપણે પૃથક્કૃત કરીને વર્ણવી શકીએ છીએ. પહેલું અને હાથવગું સ્તર જે તે ભાષાનું આપણને સંભળાતું ધ્વનિવ્યવસ્થાનું સ્તર છે. આની સાથે જ મૂકી શકાય તેવું અને આજના યુગમાં કદાચ ધ્વનિવ્યવસ્થા કરતાંય વધુ સુલભ એવું ભાષાસ્તર છે ભાષાનું લિખિત-સ્વરૂપ—તેનાં લિપિચિહ્નો અને વર્ણોની શ્રેણીઓ. જોકે વર્ણોની શ્રેણીઓ કે ધ્વનિઓની શ્રેણીઓની સામગ્રીરૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતા ભાષાસ્તરના અનુવાદ વિશે ઝીણવટમાં જવાનો અહીં આશય નથી છતાં એની કેટલીક વિગતો જોવી જરૂરી ગણાશે.

ધ્વનિવ્યવસ્થાનો અનુવાદ

બોલાતી ભાષાનો બોલાતી ભાષામાં અનુવાદ કરવાનો હોય ત્યારે (ખાસ કરીને દુભાષિયા માટે) ધ્વનિવ્યવસ્થાનો અનુવાદ અગત્યનું પાસું બને છે. સિંધી ભાષાનો ગુજરાતીમાં અનુવાદ કરતી વખતે સિંધી ભાષાના અંતઃસ્ફોટકોનો ગુજરાતી ભાષાના સ્ફોટકો કે સ્પર્શોમાં જ અનુવાદ કરવાનો રહે. એ જ રીતે અંગ્રેજીના સંઘર્ષી થ કે ધની ગુજરાતીમાં સ્પર્શ થ કે ધ તરીકે અનુવાદ કરી લેવામાં આવે છે અથવા અંગ્રેજીના દંત્યોષ્ઠ્ય સંઘર્ષી ફ નો ગુજરાતીના ઓષ્ઠ્ય સ્પર્શ (સ્ફોટક) ફ રૂપે અનુવાદ કરવામાં આવે છે. આ કેટલીક વિશેષતાઓ એવી છે કે જે તે તે ભાષાની આગવી લાક્ષણિકતાઓ છે, સિંધીના અંતઃસ્ફોટ એવા ૫, ખ વગેરે ધ્યેયભાષામાં ન પણ હોય, ત્યારે ધ્યેયભાષામાં અસ્તિત્વ ધરાવતી ધ્વનિવ્યવસ્થાને સ્રોતભાષાની જગ્યાએ ગોઠવવામાં આવે છે.

વર્ણોનો અનુવાદ

વર્ણોનો અનુવાદ પણ ધ્વનિવ્યવસ્થાના અનુવાદ જેવો જ મુશ્કેલ છે. અંગ્રેજીમાં દંત્યોષ્ઠ્ય સંઘર્ષી ફ માટે F અને ઓષ્ઠ્યસ્પર્શ મહાપ્રાણ ફ માટે Ph એવાં બે લિપિચિહ્નો છે. F અને Ph નો અનુવાદ ગુજરાતીમાં કરનારે બન્ને સ્થળે ફ એ વર્ણ જ વાપરવાનો રહેશે. આવું જ અંગ્રેજીના ઓષ્ઠ્ય સંઘર્ષી W અને દંત્યોષ્ઠ્ય સંઘર્ષી V નું થવાનું. અંગ્રેજીમાં Wilson કે William લખ્યું હોય અને Vigotsky કે Vannes લખ્યું હોય તો તે ચારે અટકો ગુજરાતીમાં લખતી વખતે એક જ વ વર્ણનો ઉપયોગ કરીને વિલ્સન, વિલિયમ, વિગોટસ્કી અને વાન્સ એ રીતે જ લખાવાનું. ગુજરાતી ભાષકો W અને V ના ઉચ્ચારને જેમ અલગ તરીકે ઓળખતા–સાંભળતા નથી એ રીતે એ બન્ને વર્ણોને પણ પોતાની ભાષામાં એક વ તરીકે કાગળ ઉપર ઉતારે છે.

વ્યાકરણી અનુવાદ

ધ્વનિવ્યવસ્થા અને વર્ણોના અનુવાદ કરતાં આ વધુ મહત્ત્વનું પાસું છે. ભાષાને આપણે કોઈ એક ચોક્કસ ભાતના સમુચ્ચય તરીકે અથવા વર્તણૂક તરીકે (Patterned behaviour) તરીકે ઓળખીએ છીએ. બીજી ભાષા શીખવાની પ્રવૃત્તિને આપણે ચિત્ત અને વાગ્ અવયવોમાં સ્થિર થયેલી ટેવોની એક ભાતને સ્થાને ટેવોની બીજી ભાત સ્થિર કરવાની પ્રવૃત્તિ તરીકે ઓળખાવી હતી. (જુઓ પ્રકરણ ૧.) ટેવોની ભાત અલગઅલગ કોઈ અવયવ વડે વ્યક્ત થાય છે પરંતુ એનું નિયંત્રણ આપોઆપ અને અનાયાસ રીતે જ્ઞાનતંતુઓ અને ચિત્ત કરતા હોય છે. આગળ આપણે સ્કૂટર ચલાવતાં શીખનાર વ્યક્તિનું ઉદાહરણ આ સંદર્ભમાં આપ્યું હતું

(પ્ર. ૧.) તે યાદ કરવા જેવું છે. **તે કામે ચડ્યો** એવા ગુજરાતી વાક્યનો મરાઠી અનુવાદ તો कामावर चढला કરીએ તો મરાઠી ભાષક માટે એ રમૂજી વાક્ય બને. ગુજરાતી તે (ત્રીજો પુરુષ એ. વ.)ને સ્થાને મરાઠી તો (ત્રી. પુ. એ. વ.) મૂકવામાં આવ્યું. કામે અથવા કામ પર (સપ્તમી એ. વ.)ને સ્થાને મરાઠી कामावर (સપ્તમી એ. વ.) મૂકવામાં આવ્યું અને ચડ્યો (સંપૂર્ણ ક્રિયાદર્શક પુંલ્લિંગ એ. વ. અથવા ભૂ. કૃ., પુ. એ. વ.)ને સ્થાને चढला (સંપૂર્ણ ક્રિયાદર્શક) ગોઠવવામાં આવ્યું એ દૃષ્ટિએ અનુવાદ બરાબર છે. પણ મરાઠી ભાષક कामावर એવી વ્યાકરણી ભાતનો ઉપયોગ કરતો નથી. તે ત્યાં ષષ્ઠીનો પ્રત્યય મૂકે છે. તો कामाला चढला. **તે કામ ઉપર ગયો** જેવા વાક્યનો અંગ્રેજીમાં અનુવાદ કરવાનો હોય ત્યારે સ્રોત ભાષાની બધી સામગ્રીને બરાબર અંગ્રેજી ભાષાની વ્યાકરણી સામગ્રીમાં ઢાળવામાં આવે તો અનુવાદ આ પ્રમાણે થાય : 'He went on the work'. 'કામ ઉપર' એ ગુજરાતી પદનું અંગ્રેજીમાં વ્યાકરણી ઇક્વિવેલન્ટ (?) શોધવા જતાં on the work એવું પદ સુઝે છે અને અંગ્રેજી ભાષક માટે રમૂજી એવું અંગ્રેજી વાક્ય નીપજે છે. વ્યાકરણી સામગ્રીની, ખાસ કરીને અંગસાધક અને પદસાધક પ્રત્યયોની, અર્થની, કાળની, લિંગ–વચનની અને પુરુષવચન વગેરેની કામગીરી કોઈ પણ બે ભાષામાં એક સરખી સમાંતર હોય એ શકય નથી. એટલું જ નહીં, પદોની વાક્યમાં ગોઠવણીનો પ્રશ્ન પણ દરેક ભાષા પોતાની રીતે ઉલ કરે છે. સામાન્ય રીતે ગુજરાતી, મરાઠી, હિન્દી જેવી આનુવંશિક રીતે સંકળાયેલી ભાષાઓમાં પદોના અન્વયનો પ્રશ્ન અનુવાદકને બહુ મૂંઝવતો નથી પરંતુ ગુજરાતીમાંથી અંગ્રેજી કરતી વખતે પદના અન્વયનો પ્રશ્ન આડખીલીરૂપ બને છે. રમેશે પુસ્તક લીધું જેવા વાક્યમાંનાં ત્રણે પદોનાં વ્યાકરણી ઇક્વિવેલન્ટ શોધીને Ramesh the book took જેવો અનુવાદ થાય. આથીય વધુ રમૂજી અંગ્રેજી વાક્યો તો સાદા વાક્ય અને પ્રશ્નાર્થ વાક્યને આપણી રીતે માત્ર આરોહ–અવરોહથી અલગ રાખીએ છીએ ત્યારે નિર્માય છે. આ તારી પેન છે એમ અંગ્રેજીમાં કહેતી વખતે This is your pen એમ અન્વય બદલવાનું તો જાણે કે આવડ્યું; પણ અંગ્રેજીમાં આ જ વાક્ય પ્રશ્નાર્થ બને ત્યારે આરોહ–અવરોહ ઉપરાંત તેનો અન્વય પણ બદલાય છે એ નિયમ, નિયમ તરીકે જાણવા છતાં અનુવાદ કરતી વખતે અન્વય બદલવામાં ઘણીવાર ચૂકી જવાય છે અને ગુજરાતીમાં જેમાં સાદા વાક્યને આરોહ–અવરોહ બદલીને 'આ તારી પેન છે ?' એવા પ્રશ્નાર્થ વાક્યમાં રૂપાંતરિત કરીએ છીએ, તેવી રીતે અંગ્રેજી સાદા વાક્યનો પણ માત્ર આરોહ–અવરોહ બદલીને This is your pen ? એમ પૂછીએ છીએ. 'Is this your pen ?' સાંભળવા ટેવાયેલો તળ અંગ્રેજી ભાષક રમૂજ અનુભવે

છે પણ ગુજરાતી ભાષક આવું અંગ્રેજી વાક્ય સાંભળીને એને સ્વાભાવિક ગણી લે છે એવું પણ નોંધાયું છે.

એટલે સ્રોતભાષાની વ્યાકરણી સામગ્રીને સ્થાને ધ્યેયભાષાની વ્યાકરણી સામગ્રીને ગોઠવતી વખતે દરેક કક્ષાએ ઘણી કાળજી રાખવી પડે છે. કાં તો કોઈ પ્રત્યયનો ઉપયોગ, કાં તો લિંગ-વચનનો ઉપયોગ, કાં તો કાળનો ઉપયોગ, કાં તો અન્વયનો ઉપયોગ એમ કોઈ એક વ્યાકરણી સામગ્રીનો ઉપયોગ આ અનુવાદક કક્ષાણી સ્રોતભાષામાંથી અનુવાદ કરીને લખે છે તેની ચાડી ખાઈ જાય છે અને અભ્યાસી તે પકડી પાડી શકે છે.

અર્થનો અનુવાદ

અનુવાદનું આ પાસું કેન્દ્રવર્તી અથવા સૌથી મહત્ત્વનું છે. ધ્વનિવ્યવસ્થા, વર્ણો અને વ્યાકરણી ભાતની બાબતમાં તો કેટલીક સામગ્રી વૈશ્વિક હોવાને કારણે કેટલુંક સરખાપણું સ્રોતભાષા અને ધ્યેયભાષા વચ્ચે હોય એવું બનવાનું; પણ અર્થની બાબત તો દરેક ભાષાની પોતાની આગવી જ હોય છે. જોકે, અર્થ એ દરેક ભાષાની આગવી મૂડી હોવા છતાં માણસ તરીકે આ જગતની બધી જ ભાષાના બધા જ ભાષકો કેટલુંક તો એક સરખી રીતે વિચારતા હોય છે અને અનુભવતા હોય છે તેને કારણે લગભગ સમાંતર અથવા તો લગભગ એકસરખો અર્થ ધરાવતી સામગ્રી સ્રોતભાષા અને ધ્યેયભાષા બન્નેમાં મળી આવે છે, એ હકીકત છે. આ 'લગભગ' એક સરખો અર્થ ધરાવતી 'સામગ્રી' બંને ભાષામાં હોવાને કારણે અનુવાદ શક્ય બને છે.

પરંતુ એ પણ એટલું જ સાચું છે કે સંપૂર્ણપણે એક સરખો અર્થ ધરાવતા શબ્દો બે ભાષામાં મળવા મુશ્કેલ જ નહીં, લગભગ અશક્ય છે એટલું જ નહીં એક જ ભાષામાં ઉપયોગમાં લેવાતા અને એકસરખો અર્થ ધરાવતા મનાતા પર્યાયો એ ગઈ કાલનો વિભાવ અને બાબત બની ચૂકી છે. 'પર્યાય' જેવું કંઈ ભાગ્યે જ હોઈ શકે એ હવે સર્વસ્વીકૃત બાબત છે. આપણે જાણીએ છીએ કે ગુજરાતી ભાષામાં ગોરું, સફેદ અને ધોળું ને એકબીજાના પર્યાયો ગણવામાં આવે છે અને એક સરખો અર્થ ધરાવતા ગુજરાતી શબ્દો તરીકે એ.ળખવામાં આવે છે. હવે દ્વિભાષિક કોશ બનાવનારે white એટલે સફેદ, ધોળું કે ગોરું એવા ત્રણ અર્થો આપી દીધા એને અનુસરીને કોઈ અંગ્રેજ મહાશય white man એટલે 'ગોરો માણસ' એવો અર્થ કરે અને white wall નો 'ગોરી દીવાલ' એવો અર્થ કરે તો ગુજરાતી ભાષક માટે એ અવશ્ય રમૂજનો વિષય બનશે.

આમ તો કોઈ પણ અનુવાદ પ્રવૃત્તિના મૂળમાં એક ભાષામાં કશાયને વિશે જે કંઈ કહેવાયું છે તે બીજી ભાષામાં કહેવાનો પ્રયાસ રહેલો છે. ' કશાયને વિશે જે કંઈ કહેવાયેલું હોવું ' એ બાબતને એક બાજુ વ્યાકરણ સાથે અને બીજી બાજુ અર્થ સાથે ગાઢ સંબંધ છે. જેમ ' કશાયને વિશે કંઈ કહેવાની રીત ' બંને ભાષાઓમાં જુદી હોય છે તેમ ' જે કશુંય કહેવાતું હોય છે ' તેના સંદર્ભ બન્ને ભાષામાં જુદા હોય છે. આ કારણે અર્થના પાસાના બે ભાગ પાડવા પડે. એક તો કોશકાર શબ્દનો જે અર્થ આપતો હોય છે તે અર્થ; અને બીજો એ શબ્દ જે તે ભાષામાં જે જે વ્યાકરણી સંદર્ભોમાં વપરાતો હોય તે સંદર્ભો અનુસાર એના થતા અર્થો. ગુજરાતી ભાષામાં ' ચડવું ' શબ્દ વપરાય છે. કોશકાર એનો અર્થ આપશે 'ચડવુ" એટલે to climb. હવે આ અર્થ અનુસાર **તે ઝાડ પર ચડયો** જેવા વાકયનો અંગ્રેજી અનુવાદ **He climbed the tree** યોગ્ય થશે પરંતુ **તે અમારે ઘેર આવી ચડયો** અથવા **તે કામે ચડયો** જેવાં વાકયોનો અનુવાદ કરવા જતાં રમૂજપૂર્ણ અંગ્રેજી વાકયો નીપજશે એ સ્પષ્ટ છે. એટલે હમેશાં કોશગત અર્થોને આધારે અનુવાદ કરવાની પ્રવૃત્તિ રમૂજી વાકયો નિપજાવે એવી શકયતા ઘણી વધી જાય છે. શબ્દોને એમના વ્યાકરણી સંદર્ભોના પરિપ્રેક્ષ્યમાં પણ અનેક અર્થ હોય છે. તેની વિગતપૂર્ણ માહિતીના અભાવે અર્થોનો અનુવાદ કે શબ્દનો અનુવાદ ભૂલભરેલો અને અનર્થ ઉપજાવનારો બની રહે છે.

વળી, શબ્દના અર્થનો આધાર જે તે ભાષાના ભાષકોની સાંસ્કૃતિક પૃષ્ઠભૂમિકા હોય છે. તેની સ્પષ્ટતા પણ ઘણી જરૂરી ગણાય. ગુજરાતી શબ્દ 'ભાઈ'નો સમાનાર્થક મરાઠી શબ્દ ' ભાઉ ' છે પણ મરાઠીમાં અમુક સંદર્ભોમાં ' ભાઉ ' વપરાય છે અને અમુક સંદર્ભોમાં 'દાદા' વપરાય છે એટલે કે જ્યારે ત્રીજા પુરુષમાં નિર્દેશ થતો હોય ત્યારે ભાઉ શબ્દ વપરાય દા.ત. હા માઝા ભાઉ આહે. પરંતુ સંબોધન હોય ત્યારે મોટાભાઈ માટે ' દાદા ' શબ્દ વપરાય છે. દા.ત. દાદા, મી, તુઝ પેન ઘેઉ. પરંતુ ગુજરાતી ભાષામાં તો આ બધા સંદર્ભમાં ' ભાઈ ' જ વપરાય છે. શબ્દના વપરાશની આ સાંસ્કૃતિક પૃષ્ઠભૂમિનો પણ અનુવાદકે ખ્યાલ રાખવો જોઈએ અને માહિતી મેળવવી જોઈએ.

અનુવાદના પ્રકારો

અનુવાદના ભિન્ન ભિન્ન સ્તરો ઉપર જે વ્યવધાનોનો સામનો કરવાનો રહે. છે તેની ચર્ચા ઉપરથી એટલું સમજી શકાય એમ છે કે કોઈપણ સ્રોતભાષામાંથી કોઈપણ ધ્યેયભાષામાં એકસો ટકા સંપૂર્ણ અનુવાદની શકયતા નથી. આમ છતાં

અનુવાદના બધા સ્તરો ઉપર પ્રભુત્વ મેળવીને કુશળ અનુવાદક સ્રોતભાષામાંની સામગ્રીનો લગભગ સમગ્ર અનુવાદ કરી શકે એ અશક્ય નથી.

સમગ્ર અનુવાદ

સ્રોતભાષાની ધ્વનિસામગ્રી, વર્ણસામગ્રી, વ્યાકરણી સામગ્રી અને અર્થ-સામગ્રી એ ચારે પાસાંને આવરી લઈને થતો અનુવાદ સમગ્ર અનુવાદ બની શકે. અનુવાદના આ દરેક પાસાંને યોગ્ય ન્યાય આપીને, તેમને વાજબી મહત્ત્વ આપીને એ દરેક સ્તરની સામગ્રી ધ્યેયભાષામાં ઝીણવટભરી ચોકસાઈથી ઉતારવામાં આવી હોય તો એ લગભગ સમગ્ર અનુવાદ બની શકે છે. અલબત્ત, સમગ્ર અનુવાદમાં સ્રોતભાષાની વ્યાકરણી સામગ્રી ધ્યેયભાષાની એના જેવી જ વ્યાકરણી સામગ્રી રૂપે શબ્દો રૂપે બદલવામાં આવે છે. પરંતુ ધ્વનિ અને વર્ણોની શ્રેણીઓને સ્થાને જુદા જ એવા ધ્વનિઓ અને વર્ણોની શ્રેણીઓ ગોઠવવામાં આવે છે, કારણ કે બન્ને ભાષાના સમાનાર્થ શબ્દો કે સરખી વ્યાકરણી સામગ્રી એકસરખી ધ્વનિ-શ્રેણીઓ કે વર્ણશ્રેણીઓ રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતી હોય એવું બનતું નથી.

આંશિક અથવા નિયંત્રિત અનુવાદ

અનુવાદના કોઈ એક સ્તર ઉપર સ્રોતભાષાની સામગ્રીને સ્થાને જ્યારે ધ્યેયભાષાની સામગ્રીને ગોઠવવામાં આવે છે ત્યારે તે આંશિક કે નિયંત્રિત અનુવાદ હોય છે. ક્યારેક માત્ર વ્યાકરણી સામગ્રીની ફેરબદલી કરવામાં આવે છે અને સ્રોતભાષાના શબ્દોને અલબત્ત કાગળ ઉપર ધ્યેયભાષાનાં વર્ણો દ્વારા અથવા બોલતી વખતે ધ્યેયભાષાના ધ્વનિઓ દ્વારા વ્યક્ત કરવામાં આવે એવું બને છે. સ્રોતભાષાના શબ્દોના બરાબર એવા જ અર્થો ધ્યેયભાષાના કોઈપણ શબ્દોમાં મળવા મુશ્કેલ છે એ હકીકત જોતાં ઘણીવાર સ્રોતભાષામાંથી આ રીતે એના એ જ શબ્દોનું ધ્યેયભાષામાં ઉછીના શબ્દો તરીકે આદાન કરવામાં આવે છે, અથવા લાવવામાં આવે છે. દા.ત. This in a table એવા વાક્યનો આ ટેબલ છે એવો આંશિક અનુવાદ સમગ્ર અનુવાદના આગ્રહને સ્થાને વ્યવહારુ છે કારણ કે ટેબલ એ એવો પદાર્થ છે કે જે અંગ્રેજ સંસ્કૃતિનો એક ભાગ છે અને ટેબલ એ પદાર્થ પોતે પણ અંગ્રેજ સંસ્કૃતિ પાસેથી જ આપણે અપનાવ્યો છે. શબ્દોનો કે સમાસોનો એના સમગ્ર રૂપમાં કે આંશિક રૂપમાં અનુવાદ કરવાનું ક્યારેક સગવડભર્યું હોય છે. પરંતુ દર વખતે એવો અનુવાદ કરવાનો જડ આગ્રહ બેહૂદો બને છે. દા.ત. This is a fan એવા વાક્યનો 'આ પંખો છે' એવો અનુવાદ ઘણો યોગ્ય છે કારણ કે Fan માટે રૂઢ થયેલો ગુજરાતી શબ્દ પંખો ઘણો જાણીતો શબ્દ છે, અથવા તો Aware, Speed breaker ahead નો, સંભાળજો, ગતિ અવરોધક આગળ છે,

જેવો અનુવાદ યોગ્ય છે કારણ કે Speed-breaker માટે આપણે પ્રચલિત શબ્દોનું જોડકું ગતિ–અવરોધક મૂકી શકીએ છીએ, પરંતુ We ate ice cream નું ગુજરાતી **અમે ઠંડી મલાઈ ખાધી** બેહૂદું કે ભદંભદીય (જુઓને, બેહૂદા અનુવાદ માટે ભદંભદીય એવો પ્રયોગ આપણે કરીએ છીએ જે ઘણો સૂચક છે.) લાગે છે. ક્યારેક સમાસના એક શબ્દનો અનુવાદ કરીને, સમાસનો બીજો શબ્દ સ્રોતભાષામાં જ યથાવત્ રાખીએ એવું પણ બને છે અને એવું જોડકું ધ્યેયભાષામાં પ્રચલિત બની જાય એમ પણ બને છે. **લાઠીચાર્જ, આગબોટ, કપ-રકાબી** જેવા સમાસો એનાં જાણીતાં ઉદાહરણ છે.

શબ્દશઃ અનુવાદ

સમગ્ર અનુવાદની સાથે શબ્દશઃ અનુવાદને સાંકળવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવે છે. પરંતુ શબ્દશઃ અનુવાદનો વિભાવ સ્વભાષાના અતિ–આગ્રહી મમતાવાળા વિદ્વાનોની દેન છે. સમગ્ર અનુવાદમાં સ્રોતભાષાની વ્યાકરણી અને શબ્દની સામગ્રીના સ્થાને ધ્યેયભાષાની સામગ્રી ગોઠવવાનો સંપૂર્ણ પ્રયત્ન હોય છે, જડ આગ્રહ હોતો નથી. અનુવાદક જાણે છે કે બધા જ શબ્દો અને વ્યાકરણી સામગ્રીના જેવા જ અર્થ ધરાવતા શબ્દો અને વ્યાકરણી સામગ્રી ધ્યેયભાષામાં હોઈ શકે નહીં, એટલે એક એક શબ્દનો, પ્રત્યયનો, કાળ–લિંગ, વચન, પુરુષ વગેરે બધાંનો અનુવાદ કરવો શક્ય નથી. શબ્દશઃ અનુવાદની મજાક રૂપે ક્યારેક It rains cats and dogs નો 'કૂતરાં–બિલાડાં વરસે છે' એવો અનુવાદ ટાંકવામાં આવે છે. ગુજરાતી ભાષકો વડે જે Bring my hot-coat અથવા તો who who came and what what said જેવાં અંગ્રેજી વાક્યો બોલાય છે તે શબ્દશઃ અનુવાદના નમૂનાઓ છે.

ભાવાનુવાદ અને રૂપાંતર

શબ્દશઃ અનુવાદને સામે છેડે ભાવાનુવાદ કે રૂપાંતર આવે છે. આંશિક કે નિયંત્રિત અનુવાદ સાથે આને સાંકળી શકાય નહીં. આ પ્રકારના અનુવાદમાં તો વ્યવહારુ ઉપયોગ કે જરૂરિયાતને નજર સામે રાખીને સ્રોતભાષામાં જેને વિશે જે કંઈ કહેવાયું છે. તેને ધ્યેયભાષાની રીતે કહેવાનો પ્રયત્ન હોય છે. આમાં ધ્યેયભાષાની સંસ્કૃતિ, સંદર્ભ અને ધ્યેયભાષાની પોતાની પ્રકૃતિ ઘણો મહત્ત્વનો ભાગ ભજવે છે. એમ કરવા જતાં સ્રોતભાષામાં જે કંઈ કહેવાયું છે તે ઘણી બધી જુદી રીતે અને ક્યારેક તો તદ્દન ભિન્ન રૂપે જ કહેવાય એવું પણ બને છે. સ્રોતભાષામાં કદાચ અપેક્ષિત ન હોય તેવું કેટલુંક પણ રૂપાંતરમાં આવી શકે છે. Madcap અને Credulous માટે અનુક્રમે 'ઓછી પાંસળી' અને 'કાચા કાનનું' એવા ગુજરાતી પર્યાયોની યોજનાને ભાવાનુવાદ કહી શકાય.

ખાસ કરીને હરણફાળ ભરતા વિજ્ઞાને ભાષાશિક્ષકને ગ્રામોફોન અને ટેપ-રેકોર્ડર નામનાં જે સાધનો આપ્યાં છે તેનો વિવેકપૂર્વકનો ઉપયોગ શિક્ષકને માટે આશિષરૂપ પુરવાર થયો છે.

યાંત્રિક સહાય

દેખીતી રીતે ગ્રામોફોન અને ટેપરેકોર્ડર યંત્રો છે અને-યંત્રો હોવાને કારણે અન્ય સ્થૂળ સાધનોના ઉપયોગ કરતાં યંત્રોનો ઉપયોગ વિશેષ કાળજી અને તાલીમની અપેક્ષા રાખે છે.

શિક્ષણમાં યંત્રની સહાય એ આજની શિક્ષણપદ્ધતિને પશ્ચિમની દેન છે એમ કહી શકાય. ઈ. સ. ૧૯૨૪ માં પ્રેસીએ ટાઇપરાઈટરના કદનું એક ટીચિંગ મશીન રજૂ કરેલું. પ્રશ્નો અને ઉત્તરોની ભૂમિકા ઉપર એને બનાવવામાં આવેલું. આ પછી તો અનેક પ્રકારનાં યંત્રોની શોધ થઈ. બીજા વિશ્વયુદ્ધ સમયે અને તે પછી ગ્રામોફોન ડિસ્ક, ટેઈપ્સ, ટેઈપરેકોર્ડર, સ્લાઇડ્સ, ફિલ્મ, રેડિયો, ટેલિવિઝન અને કોમ્પ્યુટરની પણ મદદ લઈ શકાય છે એમ સિદ્ધ થયું. ભાષાશિક્ષણમાં અને તેમાંય બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં તો લેંગ્વેજ–લેબોરેટરી ક્રાંતિ સર્જનાર બની શકે એમ છે એવી એક હવા ઊભી થઈ. બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં છેલ્લા બે દસકાથી રેડિયોનો અને હવે છેલ્લાં બે–ત્રણ વરસથી ટેલિવિઝનનો ઉપયોગ ભારતમાં પણ થવા લાગ્યો છે. મોટાં શહેરોમાં અને સંપન્ન નગરોમાં લેંગ્વેજ–લેબોરેટરીની મદદથી બીજી ભાષા શીખવવાનું ભારતમાં પણ શરૂ થયું છે.

ભાષા એ એક સંકુલ કૌશલ અથવા કૌશલ્યોનું કૌશલ હોવાથી તેને હસ્તગત કે આત્મસાત્ કરવા માટે પ્રયત્નપૂર્વક મથવું પડે છે. એ પ્રક્રિયામાં પુનરાવર્તન અને અનેક પ્રકારના સ્વાધ્યાયો ખૂબ ઉપયોગી થાય છે એ આપણે જાણીએ છીએ. પુનરાવર્તનો અને સ્વાધ્યાયોમાં વિદ્યાર્થીને યાંત્રિક સહાય ખૂબ ઉપયોગી થઈ શકે એમ છે. આ યાંત્રિક સહાયમાં આજે મુખ્યત્વે ગ્રામોફોન, ટેપરેકોર્ડર, રેડિયો, ટેલિવિઝન, ફિલ્મ અને લેંગ્વેજ લેબોરેટરીનો સમાવેશ કરી શકાય.

ગ્રામોફોન

ગ્રામોફોન એ પ્રમાણમાં ઓછું ખર્ચાળ અને વધુ સરળતાથી જેનો ઉપયોગ કરી શકાય તેવું યંત્ર છે. શ્રવણકૌશલ માટેની, વાક્કૌશલ માટેની, વાચનકૌશલ માટેની અને અમુક અંશે લેખનકૌશલ માટેની વિવિધ કવાયતોની તૈયાર રેકોર્ડ ગ્રામોફોન ઉપર વગાડી શકાય. કેટલીક ભાષાઓ માટેની આવી તૈયાર સામગ્રી (પાઠો અને તે પાઠો અનુસારની તૈયાર રેકોર્ડ) ઉપલબ્ધ છે. રશિયન ભાષા શીખવા માટે, ફ્રેન્ચ,

અંગ્રેજી અને જર્મન શીખવા માટેના આવા પાઠો અને તેની તૈયાર રેકોર્ડ મળે છે. કાગળ જેટલી પાતળી અને પાંચેક ઈંચ વ્યાસની આવી રેકોર્ડ પાઠોની સાથે પુસ્તકની અંદર જ ચોંટાડેલી હોય છે. એ રેકોર્ડ વર્ગમાં વારંવાર વગાડવાથી ભાષાશ્રવણની પુષ્કળ તાલીમ ઓછી મહેનતે શિક્ષક વિદ્યાર્થીઓને આપી શકે. એ રેકોર્ડને ધીમી ઝડપે વગાડીને વિદ્યાર્થીઓને સાથે સાથે બોલવાનું સૂચવીને અનુકરણ અને પુનરાવર્તનથી વાક્કૌશલની, સાથે સાથે વાંચવાનું સૂચવીને વાચનકૌશલની અને શ્રુતલેખન લખાવીને લેખનકૌશલની તાલીમ પણ ગ્રામોફોનની મદદથી અમુક અંશે આપી શકાય.

ટેઈપરેકોર્ડર

ગ્રામોફોન કરતાં પ્રમાણમાં વધુ ખર્ચાળ અને જેનો ઉપયોગ થોડી યાંત્રિક આવડત માગી લે તેવું આ યંત્ર છે. ખાસ કરીને સ્પુલ્સ અને હવે તો વધુ પ્રચારમાં કેસેટ કેવી રીતે યંત્રમાં ગોઠવવી, ટેઈપના બે અથવા ચાર ટ્રેકનો કેવી રીતે ઉપયોગ કરવો, ત્રીસ–પિસ્તાળીસ કે સાઈઠ મિનિટ પછી કેસેટની એક બાજુ પૂરી થાય અને બંધ થઈ જાય ને યંત્રવત્ બંધ ન થાય તો કેવી રીતે બંધ કરીને તેને કેવી રીતે બીજી બાજુ ગોઠવવી, કેવી રીતે ફરીથી રેકોર્ડર ચાલુ કરવું, માત્ર સાંભળવા માટે કેવી રીતે ચાલુ કરવું, સાંભળવા અને સાથે સાથે બોલવાનું હોય તો તે માટે કઈ રીતે ચાલુ કરવું, પસાર થઈ ગયેલી ટેઈપ ફરીથી સાંભળવી હોય તો તેને કઈ રીતે પાછી વીંટાળવી, ટેઈપ ઉપર બોલાયેલું નોંધાઈ ગયું હોય ને તેને ભૂંસી નાખવું હોય તો કઈ રીતે ભૂંસી નાખવું કે જેથી પોતે જે ભૂંસવા માગે છે એટલું જ ભૂંસાય ને બાકીનું જેમનું તેમ રહે એ બધી બાબતો ચીવટપૂર્વક શીખી લેવી પડે. બેટરીથી ચાલતાં ટેઈપરેકોર્ડર ખર્ચાળ છતાં કદમાં નાનાં તેથી હેરફેર માટે સરળ અને જેની કામગીરીની માહિતી સરળતાથી હસ્તગત થઈ શકે એવાં હોય છે. મોટા કદના પુસ્તક જેવડા ટેઈપરેકોર્ડરથી માંડીને મોટી સૂટકેસ જેટલા કદનાં ટેઈપરેકોર્ડર મળે છે. અલબત્ત, ટેઈપરેકોર્ડર પોતે ખર્ચાળ છે અને એમાં ઉપયોગમાં લેવામાં આવતી ટેઈપ્સ પણ ખર્ચાળ હોય છે.

ગ્રામોફોન કરતાં ટેઈપરેકોર્ડર ખર્ચાળ અને ચલાવવામાં વધુ સંકુલ હોવા છતાં તેનો એક મુખ્ય ફાયદો એ છે કે શિક્ષક પોતાની જરૂરિયાત પ્રમાણેના પાઠો તૈયાર કરીને, વિદ્યાર્થીઓની ગુણવત્તા અનુસાર કવાયતોની તાલીમ આપી શકે. વળી વિદ્યાર્થીઓને વ્યક્તિગત તાલીમ આપવા માટેનું પણ એ ઉપયોગી સાધન છે. વિદ્યાર્થીને રેકોર્ડર ચાલુ કરવાનું, બંધ કરવાનું, ટેઈપ ફેરવવાનું–બદલવાનું, ટેઈપને પાછી વીંટવાનું એવી થોડીક પ્રાથમિક બાબતો શીખવીને, શિક્ષક વિદ્યાર્થીને રેકોર્ડર

સોંપી દે તો વિદ્યાર્થી પોતે ઇચ્છે એટલો સમય શ્રવણ અને વાક્કૌશલની તાલીમ પોતાની જાતે મેળવે. વળી ટેઈપરેકોર્ડરમાં વિદ્યાર્થીના પોતાના ઉત્તરો નોંધવાની પણ સગવડ હોવાથી વિદ્યાર્થી પોતાની જાતે સાચા ઉત્તરોની સાથે પોતાના ઉત્તરો ચોકસાઈથી સરખાવી શકે અને પોતાની જાતે પોતાની ભાષામાં સુધારા કરી શકે.

રેડિયો

શિક્ષણ માટે અને ખાસ કરીને આમ શિક્ષણ માટે રેડિયોનો ઉપયોગ પરદેશો ઉપરાંત ભારતમાં પણ કેટલાક દસકાઓથી થાય છે. શાળાઓ માટેનો કાર્યક્રમ એ રેડિયોનો એક રોજિંદો કાર્યક્રમ છે. એમાં ભાષાશિક્ષણ માટે ખાસ પ્રસારણોને પણ અવકાશ છે એવું રેડિયો ઉપરથી પ્રસારિત કરવામાં આવતા 'હિંદી શિક્ષણ', 'અંગ્રેજી શિક્ષણ' જેવા કાર્યક્રમોએ પુરવાર કર્યું છે.

જે તે પ્રદેશના વ્યાપક શીખનારાઓને દૃષ્ટિ સમક્ષ રાખીને, જે તે પ્રદેશની પ્રદેશભાષાની ભૂમિકાને પાર્શ્વભૂમાં રાખીને તે અનુસાર તૈયાર કરેલા પાઠો રેડિયો ઉપર સંવાદરૂપે ભજવવામાં આવે છે. આ પાઠો સાંભળીને અને સાંભળનાર પોતે રેડિયો ઉપરના વિદ્યાર્થીની સાથે સાથે વિદ્યાર્થીની ભૂમિકા ભજવીને ભાષાનાં વિવિધ કૌશલ્યોની તાલીમ મેળવી શકે છે. બીજી ભાષા શિક્ષણમાં વ્યાકરણના નિયમો સીધા શીખવવાને બદલે એ નિયમોને વિવિધ કૌશલ્યોની જુદી જુદી કવાયતોમાં વણી લઈને એ કવાયતોરૂપે સંવાદો રજૂ કરવાથી ભાષાશિક્ષણ રસપ્રદ બની શકે એવું સૂચન કરી શકાય. અલબત્ત, રેડિયોની મદદથી ભાષાશિક્ષણ સંપૂર્ણપણે થઈ ન શકે એ સ્પષ્ટ છે છતાં વર્ગકાર્યની સાથે રેડિયોના કાર્યક્રમોને સાંકળવાની યોજના થઈ શકે—જે ઘણી મુશ્કેલ અને અટપટી હોઈ શકે—તો પરિણામ ફળદાયી આવે એવી ઘણી શક્યતાઓ છે.

ટેલિવિઝન

રેડિયોની રીતે જ ભાષાશિક્ષણના સંવાદો ટેલિવિઝન ઉપર પ્રસારિત કરવામાં આવે છે. જે તે પ્રદેશની પ્રદેશ ભાષાની ભૂમિકા પ્રમાણે બીજી ભાષાના તૈયાર કરેલા પાઠો, કવાયતો અને સંવાદો ભજવવામાં આવે છે અને એ રીતે ભાષાશિક્ષણ ચાલે છે.

રેડિયો કરતાં ટેલિવિઝનનો લાભ એ છે કે ભજવાતા સંવાદો સાંભળવા ઉપરાંત જોઈ શકાય છે. આગળ આપણે જોયું છે કે ભાષા સાંભળવી એની સાથે સાથે જેને સાંભળીએ છીએ તે વ્યક્તિઓને જોવી ભાષા શીખવામાં ખૂબ મદદરૂપ થાય છે. ભાષાની દરેક અભિવ્યક્તિની સાથે હાવભાવ અને ચેષ્ટાઓ સંકળાયેલાં

હોય છે જે અવગમનની અસરકારકતામાં અથવા અર્થને સામી વ્યક્તિ સુધ પહોંચાડવામાં મોટો ભાગ ભજવે છે. અલબત્ત, આ હાવભાવ અને ચેષ્ટાઓન કોઈ નિયમો તારવવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવતો નથી, એ હાવભાવ અને ચેષ્ટાએ એટલી બધી વૈયક્તિક હોય છે કે તેના કોઈ નિયમો તારવી શકાય કે કેમ તે શંકાસ્પ છે છતાં ભાષાશિક્ષણમાં સાંભળવું ઉપરાંત જોવું અગત્યની બાબત છે તે સ્પષ્ટ છે

સ્વાભાવિક છે કે ટેલિવિઝન વર્ગકાર્યની પૂરક સામગ્રી રજૂ કરી શકે ટેલિવિઝનનો શિક્ષક વર્ગના શિક્ષકનું સ્થાન ભાગ્યે જ લઈ શકે કારણ કે ત્ય એકમાર્ગી પ્રવાહ ચાલતો હોય છે. વિદ્યાર્થીઓના અથવા શીખનારાઓના પ્રત્યક્ષ પ્રતિભાવોનું ટેલિવિઝનનો શિક્ષક અવલોકન કરી શકતો નથી પરંતુ અનુમાનથ તે સરેરાશ વિદ્યાર્થીને નજર સામે રાખીને શિક્ષણકાર્ય ચાલુ રાખે છે. શિક્ષણ એ વ્યક્તિગત કક્ષાએ થતી આપલેની પ્રક્રિયા છે એ વાત નજર સામે રાખીએ તે ટેલિવિઝનના શિક્ષણની મર્યાદાનો ખ્યાલ આવી શકે. આમ છતાં વર્ગકાર્ય ઉપરાંત વર્ગકાર્યના પૂરક કાર્યક્રમ તરીકે પુનરાવર્તનો અને દઢીકરણ માટે વર્ગકાર્યની સાથે ટેલિવિઝનનું ભાષાશિક્ષણ સાંકળવામાં આવે તો એ ઘણી ઉપયોગી પ્રવૃત્તિ થાય.

ફિલ્મ

ટેલિવિઝનની રીતે ભાષાશિક્ષણની સામગ્રી પડદા ઉપર રજૂ કરીને ભાષા-શિક્ષણને જીવંત અને વાસ્તવિક બનાવવાનો આ ખર્ચાળ છતાં અસરકારક તરીકો છે.

ટેલિવિઝન કરતાં ફિલ્મનો લાભ એ છે કે એ દ્વારા રજૂ થનારા કાર્યક્રમને શિક્ષક પોતાના વર્ગકાર્ય સાથે સરળતાથી સાંકળી શકે એટલું જ નહીં, કયા સમયે, કયા તબક્કે કઈ ફિલ્મ પસંદ કરવી એનો નિર્ણય કરવા માટે શિક્ષક સ્વતંત્ર હોય છે. તે પોતાની જરૂરિયાત પ્રમાણેની ફિલ્મ પસંદ કરીને પોતાના પાઠો અને વિવિધ કૌશલ્યોની કવાયતો પોતાના વિદ્યાર્થીઓને બતાવી શકે છે.

ટેલિવિઝનની જેમ જ ફિલ્મ એ પણ દશ્ય–શ્રાવ્ય સહાયક છે એ વાત ધ્યાનમાં રાખવી ઘટે. વિદ્યાર્થીઓને ફિલ્મ દ્વારા શિક્ષણ આપવાનું કેન્દ્રવર્તી પ્રયોજન વર્ગકાર્યમાં શિક્ષકને સહાય કરવાનું માત્ર છે. ફિલ્મો કંઈ શિક્ષકના વાસ્તવિક વર્ગકાર્યની અવેજીમાં ચાલી શકે નહીં. કેટલીકવાર શિક્ષણ કરતાં મનોરંજન માટે ફિલ્મ બતાવવામાં આવે છે એવા ખ્યાલને કારણે શિક્ષણનો હેતુ ગૌણ બની જાય એ ભયસ્થાન પણ ધ્યાનમાં રાખવું જોઈએ.

લેંગ્વેજ-લેબોરેટરી

કેટલીકવાર ટેઈપરેકોર્ડરનો સામૂહિક ઉપયોગ એટલે લેંગ્વેજ-લેબોરેટરી બની જાય છે. કેટલીક વાર દશ્ય-શ્રાવ્ય સહાયક તરીકે ફિલ્મ અને ટેઈપરેકોર્ડરના સંમિશ્રણથી લેંગ્વેજ લેબોરેટરીનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે.

ટેઈપરેકોર્ડરના સામૂહિક ઉપયોગ તરીકે જ્યારે લેંગ્વેજ-લેબોરેટરીની કામગીરી ચાલતી હોય ત્યારે મુખ્યત્વે રેડિયો જેવી કામગીરી એ બજાવે છે એમ કહી શકાય. આને બ્રોડકાસ્ટિંગ પ્રકારની લેબોરેટરી તરીકે અથવા કયારેક ડાયલ ટાઈપ લેબોરેટરી તરીકે પણ ઉપયોગમાં લેવામાં આવે છે. મુખ્યયંત્ર ઉપર ગોઠવવામાં આવેલી ટેઈપ મુજબ બધા વિદ્યાર્થીઓને પાઠો, કવાયતો વગેરે સાંભળવા મળે છે. અલબત્ત, વચ્ચે વચ્ચે ખાલી રાખવામાં આવતી ખાલી જગ્યાઓમાં અને તેમ ટેઈપના સ્ટુડન્ટ ટ્રેક તરીકે ઓળખાતા ભાગ ઉપર વિદ્યાર્થીઓ પોતાના ઉત્તરો રેકોર્ડ કરી શકે એવી વ્યવસ્થા પણ કેટલીક લેબોરેટરીમાં કરવામાં આવે છે. કેટલીકવાર પ્રથમ હારના અથવા અમુક નંબરથી અમુક નંબર સુધીના વિદ્યાર્થીઓ અમુક પાઠો કે કવાયતો સાંભળતા હોય ત્યારે બીજી હારના કે અમુકથી અમુક નંબર સુધીના વિદ્યાર્થીઓ એમની જરૂરિયાત પ્રમાણેના બીજા પાઠો કે કવાયતો સાંભળતા હોય તેવી વ્યવસ્થા પણ થઈ શકે છે.

કેટલીકવાર અનેક પાઠો અને કવાયતોની શ્રાવ્ય લાયબ્રેરી તરીકેની કામગીરી પણ લેંગ્વેજ લેબોરેટરી બજાવે છે. કેટલીકવાર માત્ર વિદ્યાર્થીઓ જ પોતાની જરૂર પ્રમાણેના પાઠો અને કવાયતો પોતાની બેઠક ઉપર બેઠાં બેઠાં સાંભળી શકે એવી વ્યવસ્થા પણ થઈ શકે છે.

પરંતુ લેબોરેટરી શ્રાવ્ય અથવા તો બહુ બહુ તો દશ્ય-શ્રાવ્ય સહાયક છે અને વર્ગકાર્યની પૂરક કામગીરી એ બજાવે છે તે વાત નોંધવી જોઈએ.

યાંત્રિક સહાયનો હેતુ

ભાષાશિક્ષણમાં યાંત્રિક સહાય હંમેશાં ઉપયોગી હોય જ એમ નથી પરંતુ કયારેક અમુક ચોક્કસ હેતુઓ સિદ્ધ કરવા માટે આ સહાયકો ઘણાં ઉપયોગી પુરવાર થયાં છે. ભાષાશિક્ષણનો કયો હેતુ હોય ત્યારે કઈ યાંત્રિક સહાય સૌથી વધુ ઉપયોગી અને પરિણામદાયી સિદ્ધ થશે એ પ્રયોગો, સંશોધનો અને અવલોકનને આધારે મેળવેલા અનુભવો ઉપરથી નક્કી થઈ શકે. આમ છતાં અમુક પ્રકારના શીખનારાઓ હોય, અમુક પ્રકારનું વાતાવરણ અને પરિસ્થિતિ હોય, અમુક પ્રકારના શીખનારાઓ હોય અને ભાષાશિક્ષણનો અમુક ચોક્કસ હેતુ

હોય તો કયા પ્રકારની યાંત્રિક સહાય ઉપયોગી થઈ શકશે એના નિયમો તૈયાર કરવામાં આવ્યા નથી પરંતુ સામાન્ય માન્યતા અને અનુભવ એવો છે કે શિક્ષક પરિસ્થિતિ, વતાવરણ, સગવડો, વિદ્યાર્થીઓની કક્ષા અને ભાષાશિક્ષણના હેતુ અનુસાર કઈ યાંત્રિક સહાય સૌથી વધુ ઉપયોગી સિદ્ધ થશે એ વાજબી રીતે નક્કી કરી શકે.

સામાન્ય અનુભવ એવો છે કે યાંત્રિક સહાયથી વર્ગકાર્ય ઉપરાંતની જે મજૂરી શિક્ષક કરવી પડે છે એમાંથી શિક્ષકને બચાવી શકાય. કેટલીકવાર તો પાઠ, કવાયતોનો પરિચય, તેનો વિકાસ, તેનું અર્થઘટન, સાર, તારણો વગેરે પણ યંત્ર ઉપર સીધાં રજૂ કરવામાં કોઈ મુસ્કેલી નડી નથી. કવિતાઓના લયને, વાચનના અને વાતચીતના આરોહ-અવરોહ અને ચોક્કસ પ્રકારની લઢણોને, વાર્તા અને પ્રસંગોના કથનને, સંવાદોને અને વિવિધ પ્રકારની કસોટીઓને યંત્ર ઉપર અસરકારક રીતે રજૂ કરવામાં ઘણી સફળતા મળી છે. આ યંત્ર સહાયને કારણે શીખનાર પ્રસંગ, ઘટના કે પરિસ્થિતિની સાથે તાદાત્મ્ય સાધે છે અને શિક્ષણ જાણે કે વાસ્તવિક પરિસ્થિતિમાં ચાલતી પ્રક્રિયા બની રહે છે. આ કારણે ભાષાશિક્ષણ કે જે વાસ્તવિકતાના સ્પર્શ વિના એક કંટાળાજનક વેઠ બની રહે છે તે જીવંત રસિક પ્રક્રિયા બની શકે છે. સમૂહની તાલીમ ઉપરાંત વ્યક્તિગત તાલીમ કે જે ભાષાશિક્ષણમાં ખૂબ જ જરૂરી બાબત છે તેને માટે યંત્ર સહાય ખૂબ ઉત્તમ પુરવાર થઈ છે.

યંત્રસહાયની સગવડો

યંત્રસહાયથી કેટલીક દેખીતી સગવડો શિક્ષણમાં ઊભી થઈ શકી છે.

ભાષાશિક્ષણ એ મુખ્યત્વે સાંભળીને કેળવાતું કૌશલ છે. યંત્રની મદદથી ભાષાને એની સામાન્ય ઝડપે, સ્વાભાવિક અને માન્ય ઉચ્ચારણો સાથે સાંભળવાની પુષ્કળ તક શીખનારને મળે છે. વળી, જે કશુંય એ સાંભળે છે એને એવાં જ ઉચ્ચારણો, આરોહ-અવરોહ, સ્વરાઘાતો અને લઢણોથી બોલવાની-અનુકરણની ઇચ્છે તેટલી તાલીમ શીખનાર મેળવી શકે છે. દેખીતું છે કે ભાષાને એક સંકુલ કૌશલ તરીકે સ્વીકારીએ છીએ એટલે ભાષાની ભાતને સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં આવાં વારંવારનાં અનુકરણો-પુનરાવર્તનો ખૂબ જ ઉપયોગી થાય. યંત્રની સહાય હોવાથી ભાષાનો એના સમગ્ર સંદર્ભમાં વપરાશ થતો અનુભવી શકાય છે અને ભાષા એના સમગ્ર સંદર્ભ વિના આંશિકરૂપે કટકે કટકે, એનાં અમુક પાસાંઓ રૂપે આત્મસાત્ થવી કેવી મુશ્કેલ છે તે જાણીતું છે. ખાસ કરીને ધ્વનિસંયોજનો અને રૂપસંયોજનો (વાકયરચનાઓ વગેરે) એમના સમગ્ર સંદર્ભને કારણે આત્મસાત્ કરવાં સરળ પડે

છે, એટલું જ નહીં પરંતુ મુખ્યત્વે તો એ સમગ્ર સંદર્ભને કારણે અર્થનો જે બોધ થાય છે તેને કારણે ભાષાશિક્ષણ સરળ, અસરકારક અને તેથી પરિણામદાયી બને છે.

શીખનારનું શિક્ષક ઉપર કોઈ નિયમન હોતું નથી; જ્યારે યંત્ર ઉપર શીખનારનું નિયમન હોવાથી જે ભાગ પોતે ફરીથી શીખવા માગે તેને તે ફરીથી વગાડી શકે છે અને ચાહે તેટલું ચાહે ત્યારે પુનરાવર્તન કરી શકે છે. વળી તૈયાર કરેલા પાઠો અને કવાયતોમાં પોતાની મુનસફી પ્રમાણે શિક્ષક ફેરફાર કરી શકે, જ્યારે યંત્ર એમ કરી શકે નહીં. તેથી એકધારી કક્ષાએ યંત્રની મદદથી શિક્ષણપ્રક્રિયા ચાલી શકે. શિક્ષકને વર્ગમાં ભણાવતી વખતે શારીરિક–માનસિક સ્વસ્થતાનો અભાવ બાધારૂપ ઘણી વખત થઈ શકે જ્યારે યંત્રની અસ્વસ્થતાનો કે મૂડનો કોઈ પ્રશ્ન રહેતો નથી. શીખનાર પોતાની ઇચ્છા હોય તે પાઠો અને કવાયતો યંત્રની મદદથી સાંભળી શકે. જ્યારે શિક્ષક સમૂહને નજર સામે રાખીને ભણાવતો હોવાથી બધાએ એકસરખું ભણવાનું રહે છે. આ યંત્ર વ્યક્તિગત તાલીમ માટે ઘણાં ઉપયોગી પુરવાર થયાં છે. શીખનાર માટેની વસ્તુલક્ષી કસોટીઓ યંત્ર ઉપર તૈયાર હોય છે તેની મદદથી શીખનાર વારંવાર પોતે શીખેલું બરાબર છે કે કેમ તેની ચકાસણી કરી શકે છે. પોતાના ઉત્તરો ફરીથી સાંભળીને તેના નિરીક્ષણ-પરીક્ષણથી પોતે જ પોતાની જાતને સુધારી શકે છે અને વધુ ચોક્કસ બનતો જાય છે. શીખનાર જેટલો સમય આપવો હોય તેટલો સમય આપી શકે છે અને યંત્ર ઉપર શીખનારની પ્રગતિનો હેવાલ એના ઉત્તરોમાં આપોઆપ નોંધાયેલો હોવાથી શીખનાર પોતે કેટલું શીખ્યો તેના અવલોકનથી આત્મસંતોષ મેળવી શકે છે. સૌથી વધુ મહત્ત્વની બાબત તો એ છે કે ભાષા શીખવી એ કૌશલ્યોને સ્મૃતિબદ્ધ કરવાની પ્રક્રિયા છે જેમાં વારંવારનાં પુનરાવર્તનો અનિવાર્ય છે. આવાં પુનરાવર્તનો શિક્ષક માટે કંટાળાજનક મજૂરી કે વેઠ બની જાય છે જેમાંથી યંત્રની સહાય શિક્ષકને બચાવે છે. આમ થતાં શિક્ષકનો ઘણો સમય બચે છે જે દરમ્યાન તે વિદ્યાર્થીઓને પડતી મુશ્કેલીઓનું અવલોકન, એને આધારે નવા ને નવા સંવાદો, કવાયતો અને પાઠોની ગોઠવણી, અભ્યાસક્રમની પુનઃરચના, પૂરકસામગ્રીની તૈયારી અને તેનું નિર્માણ અને વિવિધ પ્રકારની કસોટીઓ યોજી શકે છે. યંત્રની સહાયથી આમ શિક્ષક પુનરાવર્તન જેવાં યંત્રવત્ અને તેથી કંટાળાજનક વેઠરૂપ બની રહેતાં કામમાંથી મુક્તિ મેળવે છે અને ભાષાશિક્ષણનાં વધુ ઉપયોગી અને સર્જનાત્મક કામો માટે પોતાનો સમય ફાળવી શકે છે.

આનો અર્થ એ થયો કે ભાષાશિક્ષણમાં યંત્રોની સહાય લેવા છતાં શિક્ષકોની અવેજીમાં એ કામ કરશે એવું જરા પણ નથી. વળી યંત્રો શિક્ષકોનું સ્થાન લેતાં શિક્ષકોની બેકારીનો પ્રશ્ન ઊભો થશે એવો ભય રાખવાની પણ જરૂર

નથી. યંત્રો કોઈ દિવસ શિક્ષકનું સ્થાન લઈ શકે નહીં કારણ કે શિક્ષણપ્રક્રિયા ઓછું જાણનાર અને તેનાથી વધુ જાણનાર વચ્ચેની આપલે છે અને એ આપલે માનસિક અથવા ચેતસિક ભૂમિકા ઉપર ચાલે છે. યંત્ર આપી શકે છે પણ લઈ શકતું નથી. શીખનારના પ્રતિભાવો નોંધી શકતું નથી અને તે પ્રતિભાવો અનુસાર પોતાની શિક્ષણ પદ્ધતિમાં તાત્કાલિક ફેરફારો કરી શકતું નથી તે એની મોટી મર્યાદા છે. વળી યંત્ર અભ્યાસક્રમો, કવાયતો અને કવાયતોની રજૂઆત કરી શકે છે પણ તે સામગ્રીનું નિર્માણ કરી શકતું નથી. એની જરૂર પ્રમાણેની ગોઠવણી, મેળવણી અને પુનર્રચના કરી શકતું નથી. આ કારણે તે શિક્ષકનું સ્થાન લઈ શકે નહીં, પરંતુ શિક્ષકને મદદરૂપ થઈ શકે. યંત્રની સહાય લઈને શિક્ષક જે માત્ર વર્ગમાં રજૂઆત કરનાર અભિનેતા હતો તે હવે નિર્માતા, દિગ્દર્શક અને આખા ભાષાશિક્ષણના ખેલનો સૂત્રધાર બની શકે એવી શક્યતા ઊભી થઈ છે.

યંત્રસહાયની સામે સાવચેતી

છેલ્લા બે દસકાથી યંત્રસહાયને કારણે ભાષાશિક્ષણમાં ક્રાંતિ આવી જશે એવા ખ્યાલથી ભારત જ નહીં, ફિલિપાઈન્સ, નાઈજેરીઆ, પાકિસ્તાન અને એવા બીજા ઘણા દેશોમાં યંત્રસહાય માટેની આંધળી દોટ શરૂ થઈ છે. યંત્રસહાય એ માત્ર સહાય છે અને તેનાથી ક્રાંતિ આવી જાય કે યંત્ર એ કોઈ જાદુઈ ચિરાગનું કામ કરે તેમ માનવું ભૂલભરેલું છે. આ સહાયનો ઉપયોગ વિવેકપૂર્વક અને પોતાની સગવડ અનુસાર જ કરી શકાય.

ખાસ કરીને યંત્રસહાય એ ખર્ચાળ બાબત છે. ઉપરાંત યંત્રોની જે સાધનસામગ્રી હોય છે તે ખાસ જગ્યા રોકે છે. ભારત જેવા દેશોમાં જ્યાં વિદ્યાર્થીઓને બેસાડવા માટે પૂરતા ઓરડા ન હોય ત્યાં હજારોને ખર્ચે લેંગ્વેજ લેબોરેટરીના એરકન્ડિશન્ડ ઓરડાઓ બાંધવાની યોજના મૂકવી એ નરી મૂર્ખામી છે. વળી આ સાધનસામગ્રીની જાળવણી, તેનું સંચાલન, તેની મરામત વગેરે ખાસ પ્રકારની કાળજી અને તાલીમ માગી લે છે જે માટે શિક્ષકો અને કારીગરોને તૈયાર કરવા પડે. શિક્ષકોને તો વર્ગકાર્યની સાથે યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ સામગ્રીને કેવી રીતે સાંકળવી તેની પણ ખાસ તાલીમ આપવી પડે અને સૌથી વધુ તો શિક્ષકોનું આવાં સાધનો તરફનું વલણ બદલવાનો પ્રશ્ન પણ ઘણો અગત્યનો છે.

આપણા ભારત જેવા પછાત દેશોમાં ગામડાના કેટલાય શિક્ષકોએ ગ્રામોફોન જોયું હોતું નથી એમ કહેવામાં અતિશયોક્તિ નથી. દરેક શાળામાં એક ગ્રામોફોન અને ભાષાશિક્ષણ માટેની સહાયક સામગ્રીની રેકોર્ડ આપવામાં આવે તો એ ગ્રામોફોન કાં તો હેડમાસ્તરને ઘેર ઉપયોગમાં લેવાય અથવા તો શાળામાં એના

ઉપર ફિલ્મી ગીતો વધુ વાગે એવી દલીલને નકારી શકાય એમ નથી. વળી શિક્ષકો જ્યાં કાળાં પાટિયાં અને ચૉકનો જ યોગ્ય અને પૂરતો ઉપયોગ ન કરતા હોય ત્યાં યંત્રસહાયની હિમાયત કરવી એ ઉપહાસને પાત્ર થાય એમાં શંકા નથી. શિક્ષકોને શિક્ષણ માટેની જ પૂરતી તાલીમ અપાઈ છે કે કેમ એ શંકાસ્પદ હોય ત્યાં તેમને યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ સામગ્રીનો પરિણામદાયી બને એ રીતે, હેતુપૂર્વકનો, વિવેકપૂર્વકનો અને શિક્ષણના મનોવૈજ્ઞાનિક નિયમો અનુસારનો ઉપયોગ કરવાની તાલીમ આપવાનો પ્રશ્ન કેટલો વિકટ છે એ સમજાય એવું છે. પોતાના વિદ્યાર્થીઓની કઈ મુશ્કેલીઓ માટે તે યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ કઈ સામગ્રીનો ઉપયોગ કરવા માગે છે, તેને માટેના ઉત્તમ પાઠો અને કવાયતો ક્યાં છે, તે કવાયતોમાં કયા ફેરફારો પોતાની જરૂરિયાત મુજબ કરવા ઉચિત છે, તે ફેરફારો સહિતની ટેઇપસ્ક્રિપ્ટ તૈયાર કરવા શું શું કરવું જોઈએ અને વારંવાર મૂલ્યાંકન કરતા રહીને પોતે સાચી દિશામાં તાલીમ આપી રહ્યો છે કે કેમ એ બધી બાબતોમાં વિવેક ખાસ સૂઝવાળા શિક્ષકો કરી શકે અને ખાસ પ્રકારની તાલીમ અને અનુભવ વિના આવા વિવેક ન કરી શકતા શિક્ષકો યંત્રસહાયનો દુરુપયોગ કરે અથવા એ સાધનસામગ્રી ધૂળ ખાધા કરે એવી સ્થિતિ સર્જાય એમ ન માનવાને કોઈ કારણ નથી.

આ જ એક મુખ્ય કારણસર અલ્પવિકસિત દેશોમાં યંત્રસહાયનો વિરોધ પણ થઈ રહ્યો છે. એક બીજું અગત્યનું કારણ એ છે કે હવે એ બાબત પણ લગભગ સંમતિ સાધવામાં આવી છે કે તળભાષક જેટલાં ચોકસાઈથી ઉચ્ચારણો કરીને બીજી ભાષા બોલવાની કોઈ જરૂર નથી. જોકે જે ભાષા શીખવામાં આવે તેના માન્ય સ્વરૂપનો વપરાશ શીખનાર કરી શકે એ આવશ્યક છે છતાં માન્ય સ્વરૂપ એ કોઈ નિર્ધારિત બિંદુ નથી પરંતુ એક સામાન્ય રીતે સ્વીકાર્ય એવી ભાષાવપરાશની સીમારેખા હોય છે. આ કારણસર બ્રિટિશ ઇંગ્લિશ જેવું જ અંગ્રેજી બોલતાં શીખવાનું કોઈ અનિવાર્ય પ્રયોજન નથી એમ બીજી ભાષા તરીકે અંગ્રેજી શીખનાર-શીખનાર વર્ગ સ્વીકારતો થયો છે અને તેથી જેમ અમેરિકન ઇંગ્લિશ કે ઑસ્ટ્રેલિયન ઇંગ્લિશ અસ્તિત્વમાં છે તેવા ઇન્ડિયન ઇંગ્લિશથી લેશ પણ સંકોચ પામવાની જરૂર નથી એમ સ્વીકારાયું છે. આ જ કારણે દક્ષિણ ભારતમાં દક્ષિણી–હિંદીના વપરાશને પણ સ્વીકૃતિ મળી છે. ભાષાની આ તો મૂળભૂત પ્રકૃતિ છે. એક જ સ્વરૂપે એ ન તો સમયના પરિમાણ ઉપર વપરાય છે કે ન તો સ્થળના પરિમાણ ઉપર વપરાય છે. એના વપરાશની વિવિધતાની એક ચોક્કસ સીમારેખા હોવી જોઈએ અને એ સીમા રેખા ભાષકોના પરસ્પરના વાગ્વ્યવહારને

સરળતાથી એકબીજાને સમજી શકે એ કક્ષાએ ચાલુ રાખે એ જરૂરી છે. પરસ્પરને અસરકારક રીતે સમજવા જેટલો વાગ્વ્યવહાર એ ભાષાશિક્ષણનું મહત્ત્વનું લક્ષ્ય અને પરિણામ છે.

વળી ભાષાની વિવિધતા અને તેની છેક વ્યક્તિગત લાક્ષણિકતાઓ સાથેનો વપરાશ કેટલીક વાર મર્યાદા બનવાને બદલે વિશેષતા બને છે એ હકીકત છે. અલબત્ત, સામાન્ય વાગ્વ્યવહારમાં એક ભાષા ઉપર પડેલી અન્ય ભાષાની અસર એ વધારાના અવાજ તરીકે ઓળખાય છે છતાં એ અન્ય ભાષાની અસરને કારણે અમુક ભાષાનો વપરાશ સાંભળવો–માણવો ગમે છે એમ પણ જોવા મળ્યું છે. અંગ્રેજી ફિલ્મોમાં એની પોતાની ફ્રેન્ચ ભાષાની લઢણો સાથે અંગ્રેજી બોલતો ફ્રેંચ એક્ટર ચાર્લ્સ બોવર એની ફ્રેંચ લઢણોને કારણે જ મુખ્યત્વે ફિલ્મોમાં એક્ટર તરીકે લેવાતો એ જાણીતું ઉદાહરણ છે. આપણી હિન્દી ફિલ્મોનાં મોટા ભાગનાં અભિનેતાઓ–અભિનેત્રીઓ તેમની ઉર્દૂ શૈલીને કારણે વધ.રે લોકપ્રિય બન્યાનાં ઉદાહરણો પણ ટાંકી શકાય. ગુજરાતી નટો-તળ ગુજરાતીના ભાષકો હોવા છતાં બંગાળી લઢણથી કે ઉર્દૂ લઢણથી ગુજરાતી બોલીને વધુ લોકપ્રિય થવા મથે છે એ હકીકતનું સૂચન પણ કરી શકાય. આ બધાં કારણોસર હવે સામાન્ય રીતે યંત્રસહાયને મોજશોખની સાધનસામગ્રી માનવા તરફનું વલણ વધતું જાય છે.

ઉપસંહાર

આમ છતાં જ્યાં ગ્રામોફોન, ટેપરેકોર્ડર અને સગવડ વધારે હોય ત્યાં ફિલ્મ વગેરે સરળતાથી ઉપલબ્ધ હોય ત્યાં તેનો ભાષાશિક્ષણ માટે ઉપયોગ કરવામાં આવે તો એ જરાય નુકસાનકારક નથી એ સ્પષ્ટ છે.

માની લઈએ કે બીજીભાષાના શિક્ષણમાં શીખનારે તળભાષક જેવી જ ભાષા બોલવાનો આગ્રહ રાખવાની જરૂર નથી. એટલું જ નહીં મોટાભાગનાં બીજી ભાષા શીખનારાંઓને તો ભાગ્યે જ એ બીજીભાષા બોલવા માટેની તક પણ મળતી હોય છે એટલે બોલવા માટે ભાષા શીખવાની જરૂર ન હોય તોય ભાષા શીખનાર યંત્રસહાયની મદદ લે તો ભાષાશિક્ષણ વધુ સરળ અને અસરકારક બને એ નિઃસંશય છે. કારણ દેખીતું છે. ભાષા પ્રાથમિક રીતે અને મૂળભૂત રીતે સાંભળીને શીખી શકાતી પ્રવૃત્તિ છે એ આપણે આગળ જોયું છે. સાંભળીને શીખવામાં આવેલી ભાષા સરળતાથી સ્મૃતિબદ્ધ થાય છે એ પણ આપણે જાણીએ છીએ. યંત્રસહાય શીખનારને ભાષા સાંભળવાની પુષ્કળ તક પૂરી પાડે છે એ આગળ નોંધ્યું છે એટલું જ નહીં, ભાષા બોલવાની અને ભાષાને તેના વાસ્તવિક

ઉપર ફિલ્મી ગીતો વધુ વાગે એવી દલીલને નકારી શકાય એમ નથી. વળી શિક્ષકો જ્યાં કાળાં પાટિયાં અને ચૉકનો જ યોગ્ય અને પૂરતો ઉપયોગ ન કરતા હોય ત્યાં યંત્રસહાયની હિમાયત કરવી એ ઉપહાસને પાત્ર થાય એમાં શંકા નથી. શિક્ષકોને શિક્ષણ માટેની જ પૂરતી તાલીમ અપાઈ છે કે કેમ એ શંકાસ્પદ હોય ત્યાં તેમને યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ સામગ્રીનો પરિણામદાયી બને એ રીતે, હેતુપૂર્વકનો, વિવેકપૂર્વકનો અને શિક્ષણના મનોવૈજ્ઞાનિક નિયમો અનુસારનો ઉપયોગ કરવાની તાલીમ આપવાનો પ્રશ્ન કેટલો વિકટ છે એ સમજાય એવું છે. પોતાના વિદ્યાર્થીઓની કઈ મુશ્કેલીઓ માટે તે યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ કઈ સામગ્રીનો ઉપયોગ કરવા માગે છે, તેને માટેના ઉત્તમ પાઠો અને કવાયતો કયાં છે, તે કવાયતોમાં કયા ફેરફારો પોતાની જરૂરિયાત મુજબ કરવા ઉચિત છે, તે ફેરફારો સહિતની ટેઇપસ્ક્રિપ્ટ તૈયાર કરવા શું શું કરવું જોઈએ અને વારંવાર મૂલ્યાંકન કરતા રહીને પોતે સાચી દિશામાં તાલીમ આપી રહ્યો છે કે કેમ એ બધી બાબતોમાં વિવેક ખાસ સૂઝવાળા શિક્ષકો કરી શકે અને ખાસ પ્રકારની તાલીમ અને અનુભવ વિના આવા વિવેક ન કરી શકતા શિક્ષકો યંત્રસહાયનો દુરુપયોગ કરે અથવા એ સાધનસામગ્રી ધૂળ ખાધા કરે એવી સ્થિતિ સર્જાય એમ ન માનવાને કોઈ કારણ નથી.

આ જ એક મુખ્ય કારણસર અલ્પવિકસિત દેશોમાં યંત્રસહાયનો વિરોધ પણ થઈ રહ્યો છે. એક બીજું અગત્યનું કારણ એ છે કે હવે એ બાબત પણ લગભગ સંમતિ સાધવામાં આવી છે કે તળભાષક જેટલાં ચોકસાઈથી ઉચ્ચારણો કરીને બીજી ભાષા બોલવાની કોઈ જરૂર નથી. જોકે જે ભાષા શીખવામાં આવે તેના માન્ય સ્વરૂપનો વપરાશ શીખનાર કરી શકે એ આવશ્યક છે છતાં માન્ય સ્વરૂપ એ કોઈ નિર્ધારિત બિંદુ નથી પરંતુ એક સામાન્ય રીતે સ્વીકાર્ય એવી ભાષાવપરાશની સીમારેખા હોય છે. આ કારણસર બ્રિટિશ ઇંગ્લિશ જેવું જ અંગ્રેજી બોલતાં શીખવાનું કોઈ અનિવાર્ય પ્રયોજન નથી એમ બીજી ભાષા તરીકે અંગ્રેજી શીખનાર-શીખનાર વર્ગ સ્વીકારતો થયો છે અને તેથી જેમ અમેરિકન ઇંગ્લિશ કે ઑસ્ટ્રેલિયન ઇંગ્લિશ અસ્તિત્વમાં છે તેવા ઇન્ડિયન ઇંગ્લિશથી લેશ પણ સંકોચ પામવાની જરૂર નથી એમ સ્વીકારાયું છે. આ જ કારણે દક્ષિણ ભારતમાં દ્રવિડી-હિંદીના વપરાશને પણ સ્વીકૃતિ મળી છે. ભાષાની આ તો મૂળભૂત પ્રકૃતિ છે. એક જ સ્વરૂપે એ ન તો સમયના પરિમાણ ઉપર વપરાય છે કે ન તો સ્થળના પરિમાણ ઉપર વપરાય છે. એના વપરાશની વિવિધતાની એક ચોક્કસ સીમારેખા હોવી જોઈએ અને એ સીમા રેખા ભાષકોના પરસ્પરના વાગ્વ્યવહારને

સરળતાથી એકબીજાને સમજી શકે એ કક્ષાએ ચાલુ રાખે એ જરૂરી છે. પરસ્પરને અસરકારક રીતે સમજવા જેટલો વાગ્વ્યવહાર એ ભાષાશિક્ષણનું મહત્ત્વનું લક્ષ્ય અને પરિણામ છે.

વળી ભાષાની વિવિધતા અને તેની છેક વ્યક્તિગત લાક્ષણિકતાઓ સાથેનો વપરાશ કેટલીક વાર મર્યાદા બનવાને બદલે વિશેષતા બને છે એ હકીકત છે. અલબત્ત, સામાન્ય વાગ્વ્યવહારમાં એક ભાષા ઉપર પડેલી અન્ય ભાષાની અસર એ વધારાના અવાજ તરીકે ઓળખાય છે છતાં એ અન્ય ભાષાની અસરને કારણે અમુક ભાષાનો વપરાશ સાંભળવો-માણવો ગમે છે એમ પણ જોવા મળ્યું છે. અંગ્રેજી ફિલ્મોમાં એની પોતાની ફ્રેન્ચ ભાષાની લઢણો સાથે અંગ્રેજી બોલતો ફ્રેંચ એક્ટર ચાર્લ્સ બોવર એની ફ્રેંચ લઢણોને કારણે જ મુખ્યત્વે ફિલ્મોમાં એક્ટર તરીકે લેવાતો એ જાણીતું ઉદાહરણ છે. આપણી હિન્દી ફિલ્મોનાં મોટા ભાગનાં અભિનેતાઓ-અભિનેત્રીઓ તેમની ઉર્દૂ શૈલીને કારણે વધારે લોકપ્રિય બન્યાનાં ઉદાહરણો પણ ટાંકી શકાય. ગુજરાતી નટો-તળ ગુજરાતીના ભાષકો હોવા છતાં બંગાળી લઢણથી કે ઉર્દૂ લઢણથી ગુજરાતી બોલીને વધુ લોકપ્રિય થવા મથે છે એ હકીકતનું સૂચન પણ કરી શકાય. આ બધાં કારણોસર હવે સામાન્ય રીતે યંત્રસહાયને મોજશોખની સાધનસામગ્રી માનવા તરફનું વલણ વધતું જાય છે.

ઉપસંહાર

આમ છતાં જ્યાં ગ્રામોફોન, ટેપરેકોર્ડર અને સગવડ વધારે હોય ત્યાં ફિલ્મ વગેરે સરળતાથી ઉપલબ્ધ હોય ત્યાં તેનો ભાષાશિક્ષણ માટે ઉપયોગ કરવામાં આવે તો એ જરાય નુકસાનકારક નથી એ સ્પષ્ટ છે.

માની લઈએ કે બીજીભાષાના શિક્ષણમાં શીખનારે તળભાષક જેવી જ ભાષા બોલવાનો આગ્રહ રાખવાની જરૂર નથી. એટલું જ નહીં મોટાભાગનાં બીજી ભાષા શીખનારાંઓને તો ભાગ્યે જ એ બીજીભાષા બોલવા માટેની તક પણ મળતી હોય છે એટલે બોલવા માટે ભાષા શીખવાની જરૂર ન હોય તોય ભાષા શીખનાર યંત્રસહાયની મદદ લે તો ભાષાશિક્ષણ વધુ સરળ અને અસરકારક બને એ નિઃસંશય છે. કારણ દેખીતું છે. ભાષા પ્રાથમિક રીતે અને મૂળભૂત રીતે સાંભળીને શીખી શકાતી પ્રવૃત્તિ છે એ આપણે આગળ જોયું છે. સાંભળીને શીખવામાં આવેલી ભાષા સરળતાથી સ્મૃતિબદ્ધ થાય છે એ પણ આપણે જાણીએ છીએ. યંત્રસહાય શીખનારને ભાષા સાંભળવાની પુષ્કળ તક પૂરી પાડે છે એ આગળ નોંધ્યું છે એટલું જ નહીં, ભાષા બોલવાની અને ભાષાને તેના વાસ્તવિક

સંદર્ભમાં વપરાતી ભાષાની તક પૂરી પાડે છે. આ કારણે ગ્રામોફોન કે ટેઈપ રેકોર્ડર જે ગીતો કે મનોરંજન માટે ઉપયોગમાં લેવાની સગવડ હોય (અને આજના વિકસિત ભારતમાં માત્ર મોટાં શહેરોમાં જ નહીં પણ સહેજ મોટાં નગરોમાં પણ ઉચ્ચ મધ્યમવર્ગનાં જ નહીં પણ મધ્યમવર્ગનાં અને નિમ્નસ્તરનાં માણસો પણ—કુટુંબો પણ—પોતાનું ગ્રામોફોન, રેડિયો કે ટેઈપરેકોર્ડર વસાવતાં હોય છે) તો તે યંત્રસહાયની મદદથી ભાષાશિક્ષણની પ્રક્રિયા ચાલે એ ખરે જ લાભદાયી છે. અલબત્ત, એનો વિવેકપૂર્વકનો, ઔચિત્યપૂર્વકનો ઉપયોગ થવો ઘટે એ તો આપણે વારંવાર નોંધ્યું છે.

પ્રકરણ ૧૨

વર્ગમાં ભાષાશિક્ષણ

પ્રાસ્તાવિક

માની લઈએ કે આપણે અત્યાર સુધીમાં ચર્ચી એ બાબતોને કેન્દ્રમાં રાખીને આજથી જ વર્ગમાં ભાષાશિક્ષણનો ઉપક્રમ ગોઠવવો છે. અભ્યાસક્રમ બદલાય, પાઠ્યપુસ્તકો નવાં આવે એ બધું તો જ્યારે થવાનું હોય ત્યારે થાય પણ જે છે તે અભ્યાસક્રમની જ મદદથી, જે છે તે જ પાઠ્યપુસ્તકોની મદદથી આપણા વિદ્યાર્થીઓને ભાષાકૌશલ્યોની તાલીમ આપવાનો પ્રયાસ કરવો છે. આમ કરવું મુશ્કેલ છે પણ અશક્ય નથી. જોકે પ્રશ્નો ઘણા ગૂંચવણભર્યા છે. પહેલા ધોરણમાં ગામડાંના વિદ્યાર્થીઓને 'ટેલિફોન'નો પાઠ ભણાવવાનો હોય ત્યારે કેવી મૂંઝવણ થાય એ તો એ પાઠ ગામડાંમાં ભણાવવાનો હોય ત્યારે જ ખબર પડે, અથવા તો પહેલા ધોરણમાં આવતાં 'સફરજન' જેવાં ફળોની સમજ ડાંગના, કે પંચમહાલના તદ્દન અંદરના વિસ્તારમાં આવેલી કોઈ ગામડાની શાળાના વિદ્યાર્થીઓને કઈ રીતે આપવી એ ઘણો અટપટો કોયડો છે પણ એમાંથી પણ રસ્તો તો નીકળે જ.

અહીં વધુ વ્યવહારુ ભૂમિકાએ ધોરણ સાતમા અને ધોરણ બારમામાં જે છે તે (એટલે કે ઈ. સ. ૧૯૭૯–૮૦ના વર્ષમાં આખા ગુજરાતમાં ચાલતાં) પાઠ્યપુસ્તકોને નજર સામે રાખીને, એ પાઠ્યપુસ્તકો અને અભ્યાસક્રમ પ્રમાણે શીખવવા છતાં ભાષાશિક્ષણ વધુ ઉપયોગી અને પરિણામદાયી કેવી રીતે બને એ વિશે વિચાર કર્યો છે. એ માટે સાતમા ધોરણમાંથી નિબંધ અને વ્યાકરણ કેમ ભણાવી શકાય તેના નમૂનાઓ આપ્યા છે અને બારમા ધોરણમાં સમગ્ર પાઠ્યપુસ્તકની બધી જ કૃતિઓ ભણાવતાં ભણાવતાં એમાંની ભાષાના વપરાશ તરફ વિદ્યાર્થીઓનું ધ્યાન ખેંચતા રહીને ભાષાપ્રભુત્વના ઉંબર સુધી એમને કઈ રીતે લઈ જવાય એ વિશે વિચારણા કરી છે. એમાં આવતા પાનાં નંબરોના સંદર્ભ જે તે પાઠ્યપુસ્તકનાં પાનાંના નંબરો છે.

ભાષાલક્ષી નિબંધશિક્ષણ

ભાષાના વર્ગમાં શિક્ષક જ્યારે નિબંધ ભણાવે ત્યારે તેણે શું ભણાવવાનું હોય છે? નિબંધમાં કોઈક વિચાર નિરૂપાયો હોય કે જે માહિતી આપવામાં આવી

હોય છે તે શિક્ષકે ભણાવવાની હોય છે? જોકે સામાન્ય રીતે શિક્ષકો ભાષાના વર્ગમાં નિબંધ ભણાવતી વખતે મોટે ભાગે એ નિબંધમાં નિરૂપાયેલી વીગતો (contents)ને ભણાવતા હોય છે એ દીવા જેવી વાત છે, છતાં ભાષા-શિક્ષણમાં એનું સ્થાન અત્યંત ગૌણ છે.

વાતને વધુ સ્પષ્ટતાથી સમજાવવા માટે એક ઉદાહરણથી જ વાત કરીએ. સાતમા ધોરણમાં ચાલતા ગુજરાતી વાચનમાળાના પાઠ્યપુસ્તકમાં શ્રી રામનારાયણ પાઠકનો 'જાહેરમાં વર્તાવ' અને શ્રી મોનપિયાસીનો 'કાબર' એ બે નિબંધોને સ્થાન મળ્યું છે. પહેલા નિબંધમાં એક ગંભીર વિચારને સ્વ. પાઠક સાહેબે નિરૂપ્યો છે, તો બીજા નિબંધમાં એક જાણીતા પક્ષી વિશેની ઘણીબધી માહિતી નિરૂપવામાં આવી છે. પરંપરાગત વર્ગીકરણના માપદંડના આધારે પહેલા નિબંધને આપણે વિચારપ્રધાન અને બીજાને આપણે માહિતીપ્રધાન નિબંધ તરીકે ઓળખીએ છીએ. હવે પ્રશ્ન એ છે કે જો સાતમા ધોરણથી (અને ક્યારેક તો તેથીય વહેલા એટલે કે છઠ્ઠા કે પાંચમા ધોરણથી) આપણો આશય વિદ્યાર્થીઓને નિબંધલેખનની તાલીમ આપવાનો હોય તો આ નિબંધોને એ તાલીમના સંદર્ભમાં કેવી રીતે ભણાવવા જોઈએ?

સામાન્ય રીતે તો આ બંને નિબંધોમાંની વીગતો વિદ્યાર્થીઓને યાદ રહે એની ચીવટ રાખવામાં આવે છે. એમાં શિક્ષકોનો વાંક નથી. વરસને અંતે પરીક્ષા લેવાની છે તેને કેન્દ્રમાં રાખીને આ નિબંધોનું શિક્ષણ અપાય છે. પરીક્ષા લેવાની હોવાથી પ્રશ્નો પૂછવા પડે અને વાચનમાળામાં આ નિબંધોને અંતે "સ્વાધ્યાય"માં એ નિબંધો ભણાવ્યા પછી કેવી રીતના પ્રશ્નો પૂછવા જોઈએ એના નમૂનારૂપ પ્રશ્નો આપી દેવામાં આવ્યા છે.

'સ્વાધ્યાય'માં આપવામાં આવેલા પ્રશ્નો નમૂનારૂપ પ્રશ્નો છે તે વાત શિક્ષક ભૂલી જાય છે. પરીક્ષામાં પણ આ જ પ્રશ્નો તે વિદ્યાર્થીને પૂછે છે. અલબત્ત, સ્વાધ્યાયમાંના આ નિબંધોમાંના પ્રશ્નો પણ નિબંધતાલીમને અનુલક્ષીને પુછાયેલા નથી એ સ્વીકારવું પડે એમ છે. આ નિબંધો વાંચીને જ નિબંધલેખન વિદ્યાર્થીને આવડી જશે એવી અપેક્ષાથી બંને નિબંધોના સ્વાધ્યાયમાંના 'ખ' પ્રશ્નમાં 'આપણી કેટલીક કુટેવો' વિશે દશ વાક્યો, અને 'કાબર' જેવા કોઈ એક પક્ષીને થોડા દિવસો સુધી બરાબર નિહાળીને 'તમારા શબ્દોમાં' વર્ણન લખવાનું સૂચવ્યું છે.

બંને નિબંધોને અંતે સ્વાધ્યાયમાં આપવામાં આવેલા 'ખ' સિવાયના બાકીના પ્રશ્નો વીગતલક્ષી પ્રશ્નો છે. એ દૃષ્ટિએ કોઈ કહી શકે કે 'જાહેરમાં

વર્તાવ'માંનો પ્રશ્ન નાગરિકશાસ્ત્રનો અભ્યાસ કરાવવાની નેમ હોય ત્યારે અને 'કાબર'માંનો પ્રશ્ન પંખીશાસ્ત્રનો અભ્યાસ કરાવવાનો હોય ત્યારે પુછાય તે ઉચિત છે. બાકી ગુજરાતી ભાષાનો ભાષા તરીકે પરિચય કરાવવાનો હોય અને તેની અભિવ્યક્તિક્ષમતાનો નિબંધના આકાર દ્વારા અંદાજ આપવાનો હોય તો આ પ્રશ્નો અપ્રસ્તુત છે; એટલું જ નહિ, વિદ્યાર્થીના ગોખણપટ્ટીના વલણને ઉત્તેજે એવા છે. 'સામાન્ય વ્યક્તિનો ક્યાસ શા ઉપરથી નીકળી શકે?' એવા પ્રશ્નનો જવાબ નિબંધમાંના 'ખાનગી કામોને અંગે તેમ જ જાહેર કામોને અંગે જાહેરમાં જ્યાં બધાં જાણીતાં–અજાણીતાં માણસો હોય અને આવે–જાય એવો સંભવ હોય એવી જગાના વ્યક્તિના વર્તાવથી સામાન્ય વ્યક્તિનો ક્યાસ નીકળી શકે છે' એટલા શબ્દોથી વિદ્યાર્થી આપી દે છે. બંને નિબંધોના લગભગ 'ખ' સિવાયના બધા પ્રશ્નોના ઉત્તર આમ નિબંધમાંથી જ શબ્દશઃ મળી રહેતા હોય તો નિબંધ નામની કૃતિમાં ભાષાની જે કામગીરી હોય છે તેને સમજવા મથવાની વિદ્યાર્થીને ભાગ્યે જ જરૂર પડે.

ગુજરાતી વાચનમાળાની કૃતિઓના શિક્ષણ દ્વારા બાળકની જે પ્રથમ ભાષા અથવા તો એ જે ભાષાનો પરિચય મેળવે છે તેની અભિવ્યક્તિક્ષમતાનો તેને પરિચય મળે, તેની પોતાની અભિવ્યક્તિક્ષમતા કેળવાય અને તેનું પોતાનું ભાષાસામર્થ્ય વધે એવો આશય રાખવામાં આવે છે. આ માટે સ્વાધ્યાયો અને મૂળભૂત રીતે તો એ વાચનમાળામાંની કૃતિઓનું શિક્ષણ ભાષાલક્ષી બને એવી અપેક્ષા રાખવામાં આવે છે. વીગતલક્ષી અને ભાષાલક્ષી શિક્ષણ એકબીજા સાથે સંકળાયેલાં છતાં કઈ રીતે જુદાં છે તેની ચોખવટ આપણા કોઈના મનમાં હોય એવી નિશાની દેખાતી નથી. ગુજરાતી વાચનમાળાના એક પાઠરૂપે આ નિબંધ ભણાવવાનો હોય ત્યારે દેખીતી રીતે ભાષાલક્ષી અભિગમથી એને ભણાવાય એ જરૂરી છે.

શિક્ષકે જાણવું જોઈએ કે કોઈપણ નિબંધ કાં તો સાહિત્યકૃતિ હોય છે અથવા તો સાહિત્યકૃતિ ન હોય તેવી ઇતિહાસની, ભૂગોળની, નાગરિકશાસ્ત્રની કે કોઈ પણ માનવવિદ્યાના ક્ષેત્રની કૃતિ હોય છે. નિબંધને સાહિત્યકૃતિ બનાવનાર મુખ્ય બાબત કઈ છે? દેખીતી રીતે આ નિબંધોમાં ભાષાનો સૌંદર્યને મૂર્ત કરવાં માટે જે ઉપયોગ થયો છે તે ઉપયોગ આ નિબંધોને સૌંદર્યકૃતિઓ–સાહિત્યકૃતિઓ બનાવે છે. ભાષાનો સૌંદર્યને મૂર્ત કરવા માટે ઉપયોગ થવો એટલે ભાષાનો કઈ રીતે ઉપયોગ થવો? એનો સાદો સીધો જવાબ એ છે કે જે ભાષાના ઉપયોગનો અનુભવ કરીને એટલે કે એ પ્રકારના ભાષાના ઉપયોગને વાંચીને 'વાહ સરસ, અદ્ભુત, મજાનું, મજા પડી ગઈ, વાત બરાબર અસરકારક રીતે કહેવાઈ'

"છઠ્ઠા પરિચ્છેદમાં મળમૂત્ર નિયત જગ્યાએ જ કરવાં ને આમાંઆં પણ વિવેક અને મર્યાદા સાચવીને એ માટેની જગ્યાઓ શોધવાની વાત છે તે પણ સ્વચ્છતાને લગતી છે." લાલજી શોધી બતાવશે.

"ને સાહેબ, સાતમા પરિચ્છેદમાં નળના પાણીની વાત અને જાહેર જાજરૂ તથા મુતરડીઓના દુરુપયોગથી થતી ગંદકીની વાત પણ સ્વચ્છતા વિશે છે." શ્રદ્ધા ઉત્સાહભેર જવાબ આપશે.

"ઘણું સરસ!" શિક્ષક વિદ્યાર્થીને પ્રોત્સાહન આપશે. "હવે મનુભાઈ, બધાં વાક્યોને એક જ પરિચ્છેદમાં ભેગાં કરવાનો પ્રયત્ન કરો જોઈએ." શિક્ષક મનુભાઈને સૂચવશે. મનુભાઈના પ્રયત્નોમાં મદદ કરીને શિક્ષક 'જાહેરમાં વર્તન સંબંધી પહેલો નિયમ એવો કહી શકાય કે...' એમ છઠ્ઠા પરિચ્છેદના પહેલા વાક્યમાં બીજાને સ્થાને પહેલોનો સુધારો કરીને છેલ્લા વાક્ય સિવાયના છઠ્ઠા પરિચ્છેદથી શરૂઆત કરશે. તેમાં પાંચમો પરિચ્છેદ સાથેસાથે જ જોડી દઈને સાતમા પરિચ્છેદના ચોથા, પાંચમા અને છઠ્ઠા વાક્યને જોડીને એક નવો જ પરિચ્છેદ બનાવશે. હવે તે પૂછશે :

"બોલો રાજુભાઈ, સ્વચ્છતા વિશેની બધી વીગતવાળો આ પરિચ્છેદ આપણે કયા ક્રમમાં મૂકવો જોઈએ?"

"ત્રીજા ક્રમમાં" બોલકા રાજુભાઈ કહેશે.

"શા માટે ત્રીજા ક્રમમાં, રોહિતભાઈ?"

"કારણ કે સ્વચ્છતાનો મુદ્દો લેખક સૌથી પહેલાં નિરૂપવા માગે છે." શરમાળ રોહિત જવાબ આપશે.

"બીજો મુદ્દો લેખક શેને વિશે લખે છે?"

"વ્યવસ્થા વિશે." દક્ષા કહેશે.

"વ્યવસ્થા વિશેની વીગતો કયા પરિચ્છેદમાં આવે છે?" શિક્ષક પૂછશે.

"સાતમા પરિચ્છેદમાં ત્રીજો નિયમ છે એ આખા પરિચ્છેદમાં." કરીમ કહેશે.

"ખરી વાત. નીલમબહેન, એ પરિચ્છેદને કયા ક્રમમાં ગોઠવશો તેનું સૂચન કરો જોઈએ." શિક્ષક પૂછશે.

"ચોથા પરિચ્છેદ તરીકે."

"ને એમાંથી ચોથું, પાંચમું ને છઠ્ઠું વાક્ય બાદ કરવાનું ભુલાય નહિ તેની કાળજી રાખજો. વળી, છઠ્ઠા પરિચ્છેદનું છેલ્લું વાક્ય તેમાં જોડવાનું પણ ભુલાય નહિ. તે ત્રીજો નહિ, બીજો નિયમ થશે." કહી ધોડું અટકીને, "હં,

હવે એક વાત બાકી રહી. છેલ્લી વાત શિષ્ટ વર્તન વિશે લેખકને કહેવી છે તે કઈ કઈ ગણાય ?"

હવે તો વિદ્યાર્થીઓને લગભગ ખ્યાલ આવી ગયો છે અને નવા બનાવેલા ત્રીજા અને ચોથા પરિચ્છેદમાં ન આવતી વીગતોને આમાં મૂકવાની છે તેવી સામાન્ય સમજથી બધા વિદ્યાર્થીઓ ઉલટભેર ભાગ લઈને મૂળ નિબંધના ત્રીજા, ચોથા અને અંતિમ પરિચ્છેદનાં વાક્યો સાથેસાથે ગોઠવી આપશે. અલબત્ત, મૂળ નિબંધમાં ત્રીજા પરિચ્છેદના પહેલા વાક્યમાં 'ત્રીજું' એમ 'પહેલું' ને સ્થાને સુધારવાનું અને અંતિમ પરિચ્છેદના પહેલા વાક્યમાં 'બીજી મહત્ત્વની બાબત એ છે કે' ને સ્થાને વળી એટલું મૂકવાનું શિક્ષક ચૂકશે નહિ. વળી, શિક્ષક એ પણ બતાવશે કે લેખકે મૂળ નિબંધમાં ત્રીજા પરિચ્છેદમાં 'પહેલું એ કહેવાનું...' છઠ્ઠા પરિચ્છેદમાં 'જાહેરમાં વર્તન સંબંધી બીજો નિયમ...' અને સાતમામાં 'ત્રીજો નિયમ એ છે કે' એમ કહ્યા પછી આઠમામાં 'બીજી મહત્ત્વની બાબત એ છે કે' એમ જે લટકણિયા તરીકે કહેવું પડ્યું હતું તે આ નિબંધની આપણે નવેસરથી વિચારેલી વ્યવસ્થાને કારણે નીકળી જશે. એક રીતે ત્રણ વાત કહ્યા પછી 'બીજી મહત્ત્વની બાબત એ છે કે' એમ કહેવું એ વિસંગતિ ગણાય.

આમ, આ નિબંધ આઠને બદલે પાંચ પરિચ્છેદમાં રજૂ કરવાથી વ્યવસ્થિતતા કઈ રીતે વધી તે શિક્ષક સમજાવશે. પહેલું તો મુદ્દાઓની ક્રમબદ્ધતા આને કારણે આવે છે એ સ્પષ્ટ કરશે. આ ક્રમબદ્ધતાને કારણે, સળંગસૂત્રતાને કારણે એકસૂત્રતા કેવી રીતે આવે છે તે સમજાવશે. આ એકસૂત્રતા જ સમગ્રતા કે unity નો અને સૌષ્ઠવનો–સમતુલાનો અનુભવ કરાવે છે તેની વાત એ સરળ ભાષામાં સમજાવવા મથશે.

વળી, આ જ નિબંધ જો દસમા–અગિયારમા ધોરણના વિદ્યાર્થીઓને ભણાવવાનો હોય તો આ પરિચ્છેદોના બંધારણમાં ઉપયોગી થયેલાં વાક્યોની સંરચનાની તપાસ પણ એ વિદ્યાર્થીઓની સાથે સાથે કરી શકાય. કેટલાં લાંબાં વાક્યો છે, કેટલાં ટૂંકાં વાક્યો છે, દરેક પરિચ્છેદમાં લાંબાં વાક્યો અને ટૂંકાં વાક્યોની ગૂંથણી કઈ રીતે થઈ છે, લાંબાં વાક્યો ગંભીર વિચારને અથવા પ્રૌઢ વિચારને નિરૂપવામાં કઈ રીતે ઉપયોગી છે અથવા સુસંગત છે તેની ચર્ચા કરી શકાય. વળી, આ નિબંધનાં લગભગ બધાં વાક્યો હકીકતસૂચક અને સત્તર વાક્યો વિધ્યર્થને વ્યક્ત કરતાં (પાલન કરવું જોઈએ, અવાજ ન કરવો જોઈએ વગેરે) છે તે બે પ્રકારની વાક્યરચનાઓ આ નિબંધમાં નિરૂપાયેલા વિચારને અથવા સામગ્રીને કઈ રીતે સુસંગત છે તે પણ દર્શાવી શકાય. વિચાર અને વાક્યોની તાલબદ્ધતા એને કારણે કેવી સધાય છે તે ફરીફરી અમુક વાક્યો વાંચીને દર્શાવી શકાય.

વળી, સારો શિક્ષક તો નિબંધમાં નિરૂપાયેલા વિચારપિંડને સુસંગત રીતે ભાષાના અન્ય ઘટકો (નામપદો, ક્રિયાપદો, વિશેષણો, શબ્દપ્રયોગો) કેવી રીતે પ્રયોજાયા છે તેનો ઉલ્લેખ કરવાનું પણ ભાગ્યે ચૂકે. લેખક સંસ્કૃતિની, સભ્યતાની અને સામાજિક ધોરણો જાળવવાની ગંભીર વાત કરે છે તેને સુસંગત કેવા સંસ્કૃત તત્સમ શબ્દો લેખકથી વપરાઈ ગયા છે (દા.ત., નિષેધ, દૂષણ, સિદ્ધાંતો, શિષ્ટ પ્રકારનું, નિર્દિષ્ટ સ્થાનો, લાગણીનો આવિર્ભાવ જેવા ઘણા કે જ્યાં માત્ર મનાઈ, ધોરણો વગેરે તળ શબ્દોથી ચાલત ત્યાં કેમ કરીને એમને આપ્યા છે તે બતાવી શકાય.) અને છતાં ભાષા ક્લિષ્ટ, અસ્પષ્ટ કે સંદિગ્ધ બનતી નથી તે પણ દર્શાવી શકાય.

આ રીતે આ નિબંધ ભણાવ્યા પછી શિક્ષક ઇચ્છે અને વિદ્યાર્થીઓ પ્રમાણમાં તૈયાર હોય તો વધુ ઝીણવટમાં પણ જઈ શકે. સાતમા પરિચ્છેદમાં 'બેસવાની જગાએ ગંદા પગ મૂકી જગા ગંદી કરે' એ વીગતવાળું વાક્ય વ્યવસ્થાના મુદ્દામાં શા માટે નહિ તેની ચર્ચા કરી શકાય. એ સમાવવું કેવું સાપેક્ષ છે તેની વાત કરી શકાય. 'ટ્રેનમાં પલાંઠી વાળીને બેસવાની વાત' શિષ્ટ વ્યવહારમાં પણ આવી શકે એટલે કે શોભાના મુદ્દામાં સમાવી શકાય છતાં વ્યવસ્થામાં શા માટે સમાવવામાં આવી તેને વિશે વાત કરી શકાય. આમ, કેટલીક વીગતો એકસાથે બેય બાબતો સાથે સંકળાયેલી હોય ત્યારે તમે કયા દૃષ્ટિબિંદુથી તેને કયા મુદ્દામાં સમાવિષ્ટ કરવા માગો છો તે બાબત કહી શકાય.

આ ઉપરાંત, ભાષાની ચર્ચા કરતી વખતે સાતમા પરિચ્છેદમાં ઉલ્લેખી ચોથા વાક્યમાં 'એમ કરતી વખતે પણ આપણા પાડોશીને અડચણ ન આવે તેની સંભાળ લેવી જોઈએ' તે દર્શાવી અહીં પડોશી શબ્દ દ્વારા સામાન્ય ગુજરાતી વાચક તો 'પાડોશમાં રહેતો' એવો અર્થ કરે એ સ્વાભાવિક છે. આ દૃષ્ટિએ આ ઠેકાણે 'સાથે બેઠેલી વ્યક્તિ' એવું ગુજરાતી કરવાથી સમજણની સ્પષ્ટતા વધુ થઈ શકે એ પણ દર્શાવી શકાય. વળી, ચોથા પરિચ્છેદના બીજા વાક્યમાં 'શાંતિ જાળવો' એવી સૂચના એમ લખ્યું છે. મનાઈ એટલે નિષેધ. 'શાંતિ જાળવો' એવી સૂચનામાં નિષેધ કઈ રીતે છે? ખરેખર, આ તો વિધ્યાત્મક (positive) સૂચના છે. 'અવાજ ન કરવો' એ મનાઈની સૂચના ગણાય એવી સ્પષ્ટતા કરી શકાય અને આટલા ચોકસાઈવાળા લેખક પણ ભાષાના વપરાશમાં થોડીક શિથિલતાને કારણે કેવી અસ્પષ્ટતા અથવા તો બેહૂદાપણું દાખલ કરી દે છે તે બતાવી શકાય. અહીં લેખકની ભાષાના ઉપયોગમાંના દોષદર્શનને કેન્દ્રમાં રાખવાનું નથી, પણ ભાષાવપરાશમાં કેવી ચીવટની આવશ્યકતા હોય છે તે ચીંધી આપવા માટે જ આવા દોષ દર્શાવવાના હોય છે તે ધ્યાનમાં રાખવું જોઈએ.

આ નિબંધની સાથે જ 'કાબર' વાળો નિબંધ ભણાવવો જોઈએ. 'જાહેરમાં વર્તાવ' નો ઉપદેશાત્મક ભાષાની સાથે આ નિબંધની સંવાદની અથવા વાતચીતની ભાષાને સરખાવી શકાય. માહિતી આપવા માટે ઉદ્‌ગારવાક્યો અને પ્રશ્નવાક્યોનો લેખકે કરેલો ઉપયોગ કેવો સુસંગત છે તે સમજાવી શકાય. કાબરની બોલીની મીઠાશ, તેનું રહેઠાણ, ચાલ, ભોજન (ને ભોજનની વાતમાં અનુસંધાન સાધતી વળી પાછી બોલીની મીઠાશની વાત), તેનો સ્વભાવ, તેના રૂપવર્ણનને રોકતા ત્રણ પરિચ્છેદને તેમાં વળી પાછી વણાઈ જતી અને રૂપવર્ણનને અંતે નવા પરિચ્છેદરૂપે આવતી બોલીની મીઠાશની વાત, તેનો રાતવાસો અને માળાની રચના—આટલા મુદ્દાઓમાં ક્રમની સુસંગતતા નથી, તો કઇ રીતે નથી? એક મુદ્દાની વીગતો બીજામાં કેવી વણાઈ જાય છે તે દર્શાવીને ત્યાં સુસંગત છે કે નહિ તેની ચર્ચા કરી સૌષ્ઠવપૂર્ણ-ક્રમબદ્ધ, સળંગસૂત્ર–એકસૂત્ર નિબંધ કેવો હોય તેની ચર્ચા કરી શકાય. માહિતીની દૃષ્ટિએ કાબર વિશેની કોઈ માહિતી રહી ગઈ છે? એવો પ્રશ્ન પણ પૂછી શકાય.

આ રીતે આ બંને નિબંધો ભણાવ્યા પછી નિબંધ માટેની સામગ્રી કઈ કઈ રીતે ભેગી કરી શકાય, એ સામગ્રીને વીગતોની દૃષ્ટિએ કેવા જુદા જુદા મુદ્દાઓ અને પેટામુદ્દાઓમાં વહેંચી શકાય, એ મુદ્દાઓને કેવી રીતે ક્રમબદ્ધ રીતે ગોઠવી શકાય, એ મુદ્દાઓ અનુસાર અને સામાન્ય રીતે આખા નિબંધમાં વિષયની દૃષ્ટિએ કેવી ભાષા, કેવાં વાક્યો વાપરવાં યોગ્ય ગણાય (દા. ત. વિચારપ્રધાન, માહિતીપ્રધાન, કલ્પનાપ્રધાન, ઊર્મિપ્રધાન કે લાગણીપ્રધાન, વર્ણનપ્રધાન એવા વિવિધ નિબંધોમાં ભાષાનો ઉપયોગ જુદીજુદી રીતે કરવો જોઈએ તેથી એવા વિવિધ નિબંધો લખાવીને તાલીમ આપી શકાય.) વગેરેની સૂચનાઓ આપીને વારંવાર આવા નિબંધ લખાવવાથી પોતે જે ભાષાનો ઉપયોગ કરવા માગે છે તે ભાષાના સમર્થ ઉપયોગ માટે વિદ્યાર્થીને તૈયાર કરી શકાય. ભાષાલક્ષી નિબંધશિક્ષણ જ નહિ, કોઈ પણ સાહિત્યકૃતિનું ભાષાલક્ષી શિક્ષણ આ કારણે જ જરૂરી ગણાય.

વ્યાકરણ શિક્ષણ

કવિતા, વાર્તા, નિબંધલેખન એ બધું શીખવવા કરતાં વ્યાકરણના શિક્ષણને કોઈપણ ભાષાશિક્ષક અઘરું ગણે છે. વ્યાકરણ પોતે જ અઘરો, માથાકૂટિયો અને કંટાળો આવે તેવો વિષય ગણાયો છે. શિક્ષકો જ જો વ્યાકરણને અઘરો અને કંટાળાજનક વિષય ગણે તો વિદ્યાર્થીઓનું તો પૂછવું જ શું? મોટે ભાગે શિક્ષક જ વ્યાકરણ સમજાવવાને બદલે વિદ્યાર્થીઓને એ વાત સાનમાં સમજાવી દે છે કે આ વ્યાકરણ ભણવાથી કોઈ લાભ નથી, એનો કોઈ વ્યવહારુ ઉપયોગ નથી એટલે

વ્યાકરણને નામે જે કંઈ ભણવાનું આવે એ બધું સમજ્યા વિના ગોખી નાખીને પરીક્ષામાં લખી નાખવું. જે કંઈ ચોપડી મુજબ લખાય તેના રોકડા ગુણ મળે છે એટલું જ વ્યાકરણનું મહત્ત્વ.

આમ તો આપણી પરીક્ષાપદ્ધતિએ પરીક્ષામાં મળતા ગુણ અને વર્ગમાં મળતા પહેલા, બીજા ક્રમનું મહત્ત્વ એટલું તો વધારી દીધું છે, કે કોઈ કૌશલ કે આવડત કેળવવા ભણવા–ભણાવવાની પ્રવૃત્તિ ચાલે છે, એ વાત જ વીસરાઈ ગઈ છે. પરિસ્થિતિ આવી હોય ત્યારે વ્યાકરણ શિક્ષણ દ્વારા કોઈ કૌશલ કે આવડત કેળવવાની વાત જ કોણ સાંભળે? થોડો અંગત થઈને એક પ્રસંગ ટાંકું. મારો એક વિદ્યાર્થી ગુજરાતીના શિક્ષક તરીકે હાયર સેકન્ડરીમાં નિમાયો. શિક્ષકોની સભામાં કામની વહેંચણી કરતી વખતે આચાર્યે પૂછ્યું, 'મિ. પટેલ, તમે શું લેશો?' તેણે જવાબ આપ્યો, 'બીજું તો જે સોંપશો તે ભણાવીશ પરંતુ આઠમા ધોરણથી બારમા ધોરણ સુધીનું ગુજરાતી વ્યાકરણ તો મને જ ભણાવવાનું સોંપજો.' આચાર્યશ્રી અને શિક્ષકો તો નવાઈ પામી ગયા. 'વ્યાકરણ?' બધાનાં મોં પર આશ્ચર્યમિશ્રિત પ્રશ્ન હતો. થોડીવાર પછી સન્નાટાનો ભંગ કરતો તે બોલ્યો, 'હા. સાહેબ, વ્યાકરણની મદદથી ભાષાપ્રભુત્વ કેવી રીતે કેળવી શકાય છે એ શીખવવાનો મારે પ્રયત્ન કરી જોવો છે.'

જો શિક્ષકમાં આવો ઉત્સાહ હોય તો જ તે વિદ્યાર્થીઓને ઉત્સાહિત કરી શકે. વિદ્યાર્થીઓને રસ લેતા કરવા માટે, ઉત્સાહિત કરવા માટે એ જે શીખવાના છે તેનું મહત્ત્વ અને ઉપયોગિતા શી છે, તે સમજાવવું જોઈએ. સાંભળવું, બોલવું, વાંચવું અને લખવું એ ચારે ભાષાકૌશલ્યોના ઘડતરમાં વ્યાકરણ શિક્ષણ કેવો અગત્યનો ભાગ ભજવી શકે એમ છે તે દરેક ભાષાશિક્ષકે જાણી લેવું જોઈએ.

અહીં તો આપણે ઉદાહરણ રૂપે જે પાઠની વાત કરવાના છીએ તેને જ નજરમાં રાખીએ. સાતમા ધોરણના તમારા પાઠ્યપુસ્તકમાંના વ્યાકરણ વિભાગમાંનો 'ધ્વનિ: સ્વર અને વ્યંજન' પાઠ સૌથી મુશ્કેલ છે, એમ કહેવામાં-માનવામાં આવ્યું છે.

વ્યાકરણ શીખવતી વખતે પાઠ્યપુસ્તકને તો તમારે પાસે રાખવાનું જ નથી. ઘેરથી ઠીક ઠીક તૈયારી કરીને, જે યાદ ન રહે તે કાગળના એક કટકા ઉપર કેટલાક મુદ્દાઓ–ઉદાહરણો ઉતારીને તમારે વિદ્યાર્થીઓની અને કાળા પાટિયાની વચ્ચે ઊભા રહેવાનું છે. પહેલો પ્રશ્ન બાળકોને આવો પૂછી શકાય: 'કોઈ પણ વસ્તુ કે બાબતનું જ્ઞાન આપણને શેની મદદથી થાય છે?' બીજા ધોરણમાં ભણી ગયા હતાં કેટલાંક જ બાળકો જવાબ આપશે, 'ઇન્દ્રિયોની મદદથી.' બીજો સવાલ કોઈ થશે: 'કઈ કઈ ઇન્દ્રિયો છે?' પાંચેનાં નામ મળે જ. 'કાનથી જે અનુભવ થાય છે એ

કયો ?' પછીનો પ્રશ્ન હોઈ શકે. 'સાંભળવાનો' કોઈ બાળક બોલી ઊઠશે. 'જે સંભળાય છે એને શું કહીશું ?' શિક્ષક પ્રશ્ન પૂછશે, જેનો ઉત્તર હશે, 'અવાજ' અથવા 'ધ્વનિ'.

આમ થોડાક પ્રશ્નોના ઉત્તરમાંથી રસિક રીતે 'ધ્વનિ' સુધી આપણે વિદ્યાર્થીઓને લઈ આવ્યા. હવે તેમને આંખો બંધ કરીને બેસવાનું કહી શકાય. સાથે સૂચના આપવાની કે હવે તમને જે અનુભવ થાય તે કયો છે તે તમારે કહેવાનું છે. શિક્ષક બંધ આંખે બેઠેલાં બાળકોને સંભળાય તે રીતે ટેબલ ઉપરથી ડસ્ટરને પડતું મૂકશે. 'આંખો ખોલો', ડસ્ટર યથાસ્થાને મૂકયા પછી શિક્ષક સૂચના આપશે.

'શેનો અનુભવ થયો ?' શિક્ષક પૂછશે. 'સાંભળવાનો', 'અવાજનો', 'ધ્વનિનો', 'ડસ્ટર જમીન ઉપર પડ્યું તેના અવાજનો', એમ વિવિધ જવાબો મળશે.

શિક્ષક કહેશે, 'બરાબર, હવે ફરીથી આંખ બંધ કરો'. બાળકો આંખો બંધ કરે પછી ટેબલ ઉપરથી ચોકને નીચે પડતો નાખવામાં આવશે. ચોકને વળી પાછો યથાસ્થાને મૂકયા પછી આંખો ખોલવાની સૂચના આપવામાં આવશે.

'આ વખતે શેનો અનુભવ થયો ?' શિક્ષકનો પ્રશ્ન હશે.

'સાંભળવાનો', 'ધ્વનિનો', 'અવાજનો' વળી પાછા ઉત્તરો મળશે. કે 'ચોક જમીન ઉપર પડયો તેના અવાજનો' એવો અપેક્ષિત ઉત્તર કોઈ વિદ્યાર્થી ન આપે તો શિક્ષક વધુ એક પ્રશ્ન પૂછશે, 'શેના અવાજનો ?'

આટલી પ્રશ્નોત્તરી થયા પછી શિક્ષક શરૂ કરી શકશે. 'તમે જેને સાંભળો છો એ અનુભવને અવાજ અથવા ધ્વનિ કહો છો. બરાબર ને ?' પોતાની આ વાતની ખાતરી કરાવવા શિક્ષક ધીમેથી ચોક કે ડસ્ટરને ટેબલ ઉપર મૂકશે અને છેલ્લી પાટલી ઉપર બેઠેલા વિદ્યાર્થીને પૂછશે, 'શેનો અનુભવ થયો ?' બાળક બુદ્ધિશાળી હશે તો કહેશે 'જોવાનો' ને નહીં તો કહેશે, 'કશાયનો નહીં.' શિક્ષક સમજાવશે કે 'અનુભવ તો થયો, જોવાનો પણ સાંભળવાનો નહીં'. સાંભળવાનો અનુભવ ન થયો એટલે એ ધ્વનિ કે અવાજ ગણાય નહીં'. પહેલી પાટલી ઉપર બેઠેલાને એ અનુભવ થયો હોય તો તેને માટે અવાજ કે ધ્વનિ ઉત્પન્ન થયો ગણાય પણ છેલ્લી પાટલી ઉપર બેઠેલા માટે એ ધ્વનિ કે અવાજ ગણાય નહીં. એ પણ સમજાવી શકાય.

આની સાથે જરા વધુ સ્પષ્ટતા કરવા માટે બંધ બરણીમાંથી હવા ખેંચી લીધા પછી વાગતી ઘંટડીનો અવાજ સંભળાતો નથી એ વિજ્ઞાનમાં આગલે વરસે ભણી ગયેલા પ્રયોગની યાદ આપી શકાય. એને આધારે એમ સમજાવી શકાય કે કાનને સાંભળવાનો અનુભવ કરાવતાં વાયુમોજાંને આપણે ધ્વનિ કહીએ છીએ.

આપણી ચારે બાજુ હવા તો વાયુમોજાંરૂપે અસ્તિત્વ ધરાવે જ છે પણ એ વાયુમોજાંને કશાકની મદદથી આપણે અમુકથી વધારે, સાંભળી શકાય એટલી હદ સુધી કંપાયમાન કરીએ તો ધ્વનિ સંભળાય છે. વર્ગમાં હવામાં સોટી વીંઝીને અથવા ભમરડાની જાળ વીંઝીને હવાનાં આંદોલનો કેવાં અવાજરૂપે સંભળાય છે તે બતાવી શકાય. વર્ગમાં પંખો હોય તો પહેલાં ધીમો ચલાવીને અને પછી ઝડપથી ચલાવીને, ઓછો કંપ સંભળાતો નથી પરંતુ વધુ કંપ સંભળાય છે તેની ખાતરી કરાવી શકાય. આકાશમાં ખૂબ ઊંચેથી પસાર થતું વિમાન અવાજ તો કરતું જ હોય છે પણ તેનો કંપ આપણા સુધી પહોંચતો ન હોવાથી આપણને અવાજ સંભળાતો નથી તે બાબત અથવા દૂર રસ્તા ઉપરથી પસાર થતી મોટરનો અવાજ શા કારણે સંભળાતો નથી તે બાબત સમજાવીને હવાનાં આંદોલનો અથવા કંપ, પાણીમાં કાંકરી પડે અને વમળો અથવા લહેરો ફેલાય એ રીતે કેવાં વર્તુળાકારમાં ફેલાય છે અને શમી જાય છે તે બાબત સમજાવી શકાય.

આમ, સ્થિર લાગતા પાણીમાં લહેરો ચાલતી જ હોય છે તેમ સ્થિર દેખાતું વાતાવરણ પણ આંદોલનોરૂપે, ચાલતી હવારૂપે આપણી ચારે બાજુ હાજર જ હોય છે. પછી સ્થિર દેખાતા પાણીમાં કાંકરી નાંખીએ એટલે કાંકરી પડવાને કારણે અમુક હદથી વધુ આંદોલનો જાગતાં તે આપણને લહેરોરૂપે દેખાય છે અને કિનારા સુધી આવતાં એ લહેરો શમી જતી લાગે છે એમ સ્થિર વાતાવરણને પણ કશાકની મદદથી હલાવીએ અથવા આંદોલન કરીએ એટલે હવાની એ લહેરો અથવા આંદોલનો જો આપણા કાન સુધી પહોંચે તો આપણને સાંભળવાનો અનુભવ થાય ને કાનના કિનારા સુધી આવતાં પહેલાં જ એ આંદોલનો શમી જાય અથવા સાવ ધીમાં પડી જાય તો આપણને સાંભળવાનો અનુભવ ન થાય અને તેથી આપણે માટે અવાજ ઉત્પન્ન થયો ન ગણાય એ આખી બાબત બને તો પાણીના મોટા પાત્ર સાથે વર્ગમાં સમજાવી શકાય.

ટૂંકમાં, આપણે વિદ્યાર્થીઓને બને એટલી સરળ ભાષામાં એ સમજાવવા મથીએ છીએ કે આપણને સંભળાય તેવાં હવાનાં આંદોલનો અથવા કંપાયમાન થયેલી હવાને આપણે અવાજ કે ધ્વનિ એવું નામ આપીએ છીએ.

હવે મૂળ પ્રશ્ન ઉપર પાછા આવો. શરૂઆતમાં તમે પ્રથમ ડસ્ટર અને પછી ચોક જમીન ઉપર પડતાં મૂકીને જુદા જુદા ધ્વનિઓ વિદ્યાર્થીઓને સંભળાવ્યા હતા તેની યાદ વિદ્યાર્થીઓને આપો. હવે એ પ્રશ્ન પૂછો કે 'આંખો બંધ હતી છતાં તમને પહેલાં ડસ્ટર પડ્યું અને પછી ચોક પડ્યો એવી ખબર કઈ રીતે પડી?'

વિદ્યાર્થીઓ જરૂર જવાબ આપવાના કે 'પહેલાં ડસ્ટરનો અવાજ આવ્યો ને પછી ચૉક પડયાનો અવાજ આવ્યો એ ઉપરથી.' તમે કહેશો, 'સરસ. પણ એ કહો જોઈએ કે પહેલો અવાજ ડસ્ટરનો હતો અને બીજો અવાજ ચૉકનો હતો એ શી રીતે ખબર પડી?' છોકરાઓ કદાચ વિચારમાં પડશે પણ કેટલાય વિદ્યાર્થીઓ જવાબ આપવા આંગળી ઊંચી કરવાના. 'પહેલો અવાજ મોટો હતો અને પછીનો અવાજ નાનો હતો.' કોઈક કહેશે.

'ઘણું સરસ' શિક્ષક કહેશે. 'બંને અવાજ જુદા જુદા હતા એની ખબર કાનને પડી ગઈ. બંને અવાજ જુદા જુદા થયા એનું કારણ બે જુદી જુદી વસ્તુઓએ પડીને હવાને આંદોલિત કરી એ છે એ તમને સમજાયું હશે. જુદી જુદી વસ્તુઓ હવાને જુદી જુદી રીતે આંદોલિત કરે એટલે જુદાં જુદાં આંદોલનો જુદા જુદા અવાજ રૂપે સંભળાય એ તમને સમજાયું હશે. આવા કેટલા જુદા જુદા અવાજને કે ધ્વનિઓને આપણે ઓળખી શકીએ છીએ?'

'થાળી પડવાનો', 'ઘંટ વાગવાનો', 'પ્યાલા-રકાબી ખખડવાનો', 'કાચનો પ્યાલો ફૂટવાનો', 'બારણું અથડાવાનો', 'બારી પછડાવાનો', 'ચાલવાનો', 'કાગડાનો', 'કોયલનો', 'મોરનો', 'ચકલીનો', 'ગાયનો', 'બકરીનો', 'ભેંશનો', 'સ્કૂટર ચાલવાનો', 'મોટર ચાલવાનો', 'વિમાનનો', 'વાદળ ગગડવાનો'. એમ અનેક જવાબોનો વરસાદ તમારા ઉપર વરસશે. વચ્ચે બાળકો અટકી જાય તો વાતાવરણને હળવું બનાવવા તમે ઉમેરી શકો, 'કોઈ ઊંઘી ગયું હોય ત્યારે નસકોરાંનો' અથવા કોઈ છોકરાનું આ રમતમાં બરાબર ધ્યાન ન હોય તો તેનું નામ દઈને 'કૌશલભાઈ બગાસું ખાય તેનો'. આમ આ રમત પાંચ-સાત મિનિટ ચાલવા દેવી. બધાંને ખૂબ મઝા પડશે.

'ચાલો, ખૂબ સરસ. તમને ઘણા જુદા જુદા અવાજો ઓળખતાં આવડે છે. હવે કહો જોઈએ. કૂતરો કે ગાય શા માટે અવાજ કરે છે?' 'ભૂખ લાગી હોય તો, કોઈ અજાણ્યું માણસ ફળિયામાં પેસતું જુએ તો, સામે અજાણ્યો કૂતરો આવે તો, પોતાની વાછડીને ન જુએ તો, કોઈ લાકડી મારે તો' એમ વિવિધ જવાબો મળશે.

'કૌશલભાઈ, તમે ક્યારે અવાજ કરો છો?' વર્ગમાં બહુ વાતોડિયા કૌશલભાઈ કદાચ ડઘાઈ જશે. પણ તમારો હસતો માયાળુ ચહેરો જોઈ ક્ષોભ વિના કહેશે, 'વાતો કરવી હોય ત્યારે.'

'સરસ, સરસ' તમે આનંદમાં આવી જઈ બોલશો. 'માણસ પણ પશુ-પંખીઓની જેમ અવાજ કરે છે. તેને દુઃખ થાય, ખૂબ આનંદ થાય, કોઈને

કંઈક કહેવાનું મન થાય એમ ઘણીવાર માણસ અવાજ કરે છે. કહો જોઈએ, માણસ અવાજ શેની મદદથી કરે છે?'

'હાથની મદદથી', 'ચંપલથી', 'જીભથી'. આખરે 'જીભથી' એવો જવાબ જરૂર મળવાનો જ છે એની શિક્ષકે ખાતરી અને ધીરજ રાખવી.

'બરાબર છે. જીભ, હોઠ, દાંત, સ્વરપેટી એમ ઘણા અવયવોની મદદથી માણસ હવાને આંદોલિત કરે છે. મોંમાંથી જે અવાજ કરે છે તેમાંના કેટલાક ધ્વનિઓનો માણસ ભાષા તરીકે ઉપયોગ કરે છે. હવે તમે જિગિષાબહેન, બોલો જોઈએ, લોકો આવ્યા'. જિગિષાબહેન બોલશે, 'લોકો આવ્યા.' 'તમે બોલ્યાં ત્યારે તમારી જીભ મોંમાં કયે કયે ઠેકાણે ગઈ એ કહો જોઈએ? બરાબર છે લો...કો ...લો...બોલતી વખતે બરાબર ઉપરના દાંત જ્યાંથી ઊગ્યા છે તે પેઢાં પાસે અને પછી કો...બોલતી વખતે? સરસ, ગળા પાસે. ગળા પાસે ક્યાં અટકી? જુઓ સુંવાળું-સુંવાળું, પોચું-પોચું તાળવું છે ત્યાં અડકીને? ત્યાં હવાને આપણે કોઈક રીતે રોકી અને પછી એ આંદોલનોને બહાર આવવા દીધાં. હવે 'આ' બોલી જુઓ. 'આ' બોલતી વખતે હવાને આપણે મોંમાં ક્યાંય રોકતા નથી.

"હવાને જ્યારે મોંમાં ક્યાંય પણ કોઈપણ રીતે રોકીને પછી આંદોલનો રૂપે બહાર આવવા દઈએ તે ધ્વનિઓથી હવાને મોંમાં ક્યાંય કોઈપણ રીતે રોક્યા વિના આંદોલનો રૂપે બહાર આવવા દઈએ એવા ધ્વનિઓ જુદી રીતે સંભળાય છે. પહેલા પ્રકારના ધ્વનિઓને વ્યંજનો કહે છે અને બીજા પ્રકારના ધ્વનિઓને સ્વરો કહે છે.

"દરેક ભાષામાં આવા થોડા વ્યંજનો અને એથીય ઓછા સ્વરો હોય છે. હવે કિન્નરભાઈ, તમે કહેશો કે આ ને સ્વર કહેવાય કે વ્યંજન?" 'સ્વર કહેવાય' 'બરાબર, અને શુચિબહેન, શ ને શું કહેવાય?' 'વ્યંજન.'

"ગુજરાતી ભાષામાં એટલે કે આપણે બોલીએ છીએ તે ભાષામાં આઠ સ્વરો છે. એ સ્વરો કયા કયા છે એ કોણ કહેશે?"

'અ, આ, ઇ, ઈ, ઉ. ઊ, એ, ઍ, ઓ, ઑ એમ દસ સ્વરો છે,' એવો જવાબ મળશે.

'બરાબર', તમે કહેશો, 'આપણે લખવામાં એ દસ સ્વરોનો ઉપયોગ કરીએ છીએ તે વાત સાચી છે. પણ વિરલભાઈ, તમે કહેશો કે ગોળ અને ગૉળ વચ્ચે શો તફાવત છે?' 'ગોળ એટલે વર્તુળ અને ગૉળ એટલે ખાવાનો ગોળ',

'સરસ, હવે નીરવબહેન, તમે વેર અને વૅર વચ્ચે શો તફાવત છે તે કહો જોઈએ ?' આપણે પૂછીશું.

'વેર એટલે કોઈને કહેવું કે તું દાળ કે ચોખા વેર, જમીન ઉપર ફેંકી દે. અને વૅર એટલે દુશ્મનાવટ, શત્રુતા'. નીરવ સ્વસ્થતાપૂર્વક જવાબ વાળશે.

'ઘણું સરસ, જુઓ ગોળ અને ગૉળ તથા વેર અને વૅર એ બંનેમાં જે ઓ અને એ સ્વરો વપરાયા છે તે જુદા જુદા છે. પહેલામાં ઓ છે અને બીજામાં ઑ છે. એ જ રીતે વેરમાં એ છે અને વૅરમાં ઍ છે. આનો અર્થ એ થયો કે ગુજરાતી ભાષામાં આપણે એક જ ઓ અને એક જ એ લખીએ છીએ. પણ વાપરીએ છીએ ઓ અને ઑ તથા એ અને ઍ એમ કુલ ચાર સ્વરો. ગૌરવભાઈ, ઑ અને ઍ સ્વરનો આપણે ઉપયોગ કરીએ છીએ તેથી તે ગુજરાતી સ્વરો કહેવાય કે નહીં ?'

'પણ સાહેબ, આપણે લખતા નથી.' કદાચ જવાબ મળશે.

'અમે તો ઘરમાં ઑ અને ઍ બોલતાં પણ નથી. ખાવાનો હોય તેને પણ ગોળ જ કહીએ છીએ.' હિંમત ભેગી કરીને કોઈ ને કોઈ બોલશે. પણ ખરું.

'સાચી વાત છે. આપણે ત્યાં ખાસ કરીને સૌરાષ્ટ્રમાં ઓ અને ઑ તથા એ અને ઍ ને જુદા સ્વરો તરીકે ગુજરાતી ભાષામાં ઉપયોગમાં લેવામાં આવતા નથી પણ બીજે બધે જ એમનો બોલવામાં ઉપયોગ થાય છે. ગોળ અને ગૉળ એ બે શબ્દોમાં ઓ અને ઑ એ બે સ્વરો જ જુદા છે. બાકીના ધ્વનિઓ એકસરખા છે છતાં એ બે જુદા સ્વરોને કારણે જ આપણે તેમને જુદા શબ્દો ગણીએ છીએ. ખોડો એટલે ?

'ખોડો એટલે પગે ખોડો !' આકાશ કહેશે.

'અને દષ્ટિબહેન, ખૉડો એટલે ?' સવાલ પુછાશે.

'ખૉડો એટલે માથામાં ધોળો ધોળો મેલ થાય તે' જવાબ મળશે.

'ચાલો એવા બીજા કોઈ શબ્દો શોધી આપશો જેમાં ગોળ અને ગૉળની અથવા ખોડો અને ખૉડોની જેમ બીજા બધા જ ધ્વનિઓ એના એ હોય ને માત્ર ઓ અને ઑનો જ તફાવત હોય ?'

'ગોરો અને ગૉરો'

'ચોરી અને ચૉરી' અલબત્ત બેએક જવાબો તો મળશે.

"હા, એમને ઓષ્ઠ્ય વ્યંજનો કહે છે. આમ ગુજરાતી ભાષામાં ક, ખ, ગ, ઘ અને ઙ એ કંઠ્ય વ્યંજનો; ચ, છ, જ, ઝ, ઞ્ અને ય એ તાલવ્ય વ્યંજનો; ટ, ઠ, ડ, ઢ, ણ, ળ, ષ, ર, શ અને ર એ વર્ત્સ્ય ધ્વનિઓ; ત, થ, દ, ધ, ન અને સ એ દંત્ય વ્યંજનો અને પ, ફ, બ, ભ, મ અને વ એ ઓષ્ઠ્ય વ્યંજનો છે."

આ પછી શિક્ષક બે-ત્રણ વાક્યો કોઈપણ પાઠમાંથી વાંચીને એ વાક્યોમાં કયા કયા સ્વરો અને વ્યંજનો ઉચ્ચારાયા છે તે વિશે પૂછશે. એમાંના વ્યંજનોના પ્રકાર વિશે પણ પૂછી શકે અને અંતે બે-ચાર વાક્યો લખાવીને વિદ્યાર્થીઓને ઘરકામ તરીકે એ વાક્યોમાં વપરાયેલા સ્વરો અને વ્યંજનો શોધી લાવવાનું કહી શકે. વ્યંજનોના પ્રકારો પણ નોંધવાનું કહેવું જોઈએ.

આ આખો પાઠ લગભગ ચાલીસથી સાઠ મિનિટમાં ભણાવી શકાય પણ જો તેના બે ભાગ કરીને બે પિરિયડમાં ભણાવવામાં આવે તો વધુ શાંતિથી ધીમે ધીમે ભણાવી શકાય. ને તો પહેલા પિરિયડમાં માત્ર જીભથી ઉત્પન્ન થતા ધ્વનિની વાત સુધી જ ભણાવવું. અને બીજા પિરિયડમાં સ્વરો અને વ્યંજનોની સમજ વિદ્યાર્થીઓને આપવી.

શબ્દભંડોળ અને શબ્દપસંદગી

ભાષાનાં અમુક પ્રકારનાં વાક્યોમાં અમુક જગ્યાએ અમુક જ શબ્દોની હાજરીથી તમે ટેવાઈ ગયાં હો છો. શબ્દોએ અમુક સંદર્ભોમાં; અમુક વાક્યોમાં અમુક જગ્યાએ હાજરી આપીને એ જગ્યાને, એ સંદર્ભને સિદ્ધ કરી લીધો હોય છે. અમુક સંદર્ભમાં આવતા અમુક વાક્યમાં અમુક શબ્દ ન હોય તો સાંભળનારને અને બોલનારને સુધ્ધાં અડવું અડવું લાગે. નિકટનો સંબંધ ધરાવતી વ્યક્તિને બેસવાની કે બોલવાની વિનંતી કરવાની હોય ત્યારે "તમે બેસો" કે "તમે બોલો" એવા વાક્યની સાથે 'ને' નામના શબ્દની હાજરીની અપેક્ષા રહે છે. "તમે બેસો ને!" "તમે બોલો ને!" આ 'ને'ની આ સંદર્ભમાં હાજરી ન હોય તો અડવું અડવું લાગે. ને! એ શબ્દનો અર્થ કોશમાં ન મળે, પણ એની આ જગ્યાએ હાજરી એ એનો અર્થ થયો. સાંભળનાર સમજી જાય કે વાતો કરનાર બે જણાંનો સંબંધ ઘણો નજીકનો છે. વધુ સારું ઉદાહરણ 'હોં!' કે 'હો'નું છે. "તમે બોલજો હોં!" એવું વાક્ય સાંભળતાં જ 'હોં' ને કારણે વાતો કરનારનો નિકટનો સંબંધ સમજી શકાય છે. કોઈ પોતાના ઉપરી-અધિકારીને "તમે આવજો હોં" એમ ન કહે, સિવાય કે સંબંધ ઘણો નિકટનો હોય. 'હોં!'ની વાક્યમાં એક ખાસ પ્રકારની કામગીરી

છે. એ શબ્દના એ સંદર્ભમાં સતત વપરાશથી શબ્દની એ ખાસ પ્રકારની કામગીરી સિદ્ધ થઈ છે.

બીજું હમણાં જાણીતું થવા માંડેલું ઉદાહરણ લઈએ. "થોડો મસાલો ચખાડવો" મસાલો એ શબ્દ લીલો મસાલો, દાળનો મસાલો, ચાનો મસાલો, પાનનો મસાલો, એમ મસાલો શબ્દ જાણીતો તો છે જ. પણ અહીં રમૂજ ખાતર, થોડી નવીનતા ખાતર, કંઈક કહેવાની વાતને ચમત્કૃતિપૂર્વક કહેવાની ઈચ્છાથી અને ખરેખર તો અમુક શબ્દ-પ્રયોગ વાપરી વાપરીને અસંપ્રજ્ઞાતપણે આવેલા કંટાળામાંથી ઊગરવાની એક આંતરિક જરૂરિયાતને સંતોષવા 'મસાલો' શબ્દને એક નવો સંદર્ભ આપી દીધો. સાંભળનારને ગમ્યો. એણે પણ બીજે ક્યાંક એ વાપર્યો ને ધીમેધીમે એ ફેલાયો. એટલે કે 'મસાલો' શબ્દને છેલ્લાં થોડાં વરસોમાં એક નવો સંદર્ભ, એક નવો અર્થ મળ્યો. પહેલાંના જમાનામાં "મેથીપાક ચખાડવો" કે "સાલમપાક ચખાડવો" પ્રયોગ પ્રચલિત હતો. એ શબ્દ એટલી બધી વખત વપરાયો કે હવે એ શબ્દ વાપરવાનો કંટાળો આવવા માંડ્યો. એ શબ્દ જાણે ઘસાઈ ગયેલો સિક્કો થઈ ગયો હોય તેવો બની ગયો અને હવે "મસાલો ચખાડવો" પ્રચલિત થવા માંડ્યો છે.

કંટાળો આપે એવી વ્યક્તિ માટે 'બામ છે', 'એસ્પ્રો છે', 'ખપત છે', 'સવા નવ ને પાંચ છે' એવા વિવિધ પ્રયોગો પ્રયોજાય છે. ભાષાનાં અભ્યાસીઓ આવા પ્રયોગોને ગમે તે નામ આપે, આપણે એટલું જાણવું ઉપયોગી છે કે 'બામ', 'એસ્પ્રો' 'ખપત,' 'સવા નવ ને પાંચ' એ બધા શબ્દપ્રયોગોને એક નવો સંદર્ભ મળ્યો– એક નવો અર્થ મળ્યો.

આપણે કોઈ પણ શબ્દનો અર્થ જાણવો હોય તો તરત 'કોશ' જોવાના. કોશમાં મોટે ભાગે પર્યાયવાચી શબ્દો આપ્યા હોય છે અથવા એ શબ્દના અર્થરૂપે વર્ણન આપ્યું હોય છે. દા. ત., શ્રી. ચંદ્રવદન મહેતાની આત્મકથાનો અંશ 'કમાણી માટે વલખાં' વાંચતાં એક સુંદર વર્ણન પાના નં. ૧૧૨ ઉપર મળે છે. "હા, તે જ. એમ. એ. ના વિદ્યાર્થીઓને ભણાવે. અવધૂતની માફક જીવે. પહેલાં તો મેકિન હોલમાં જ રહે. ત્યાં વલસાડવાળા ડાહ્યાભાઈ દેસાઈ, વાડિયા બાદશાહ, કર્નલ બામજી અને પેસી દાવરની એક ટોળી પડીપાથરી રહેતી. બધા જ એના વિદ્યાર્થીઓ જાતજાતનો બંગ ઉડાવે. કંઈકના છક્કા સાફ કરી નાખે." હવે આ "છક્કા સાફ કરી નાખવા" એટલે શું? કોશમાં જોઈએ તો છક્કો પું. [સં. ષટ્ક; પ્રા. છક્ક] છ ચિહ્નવાળું ગંજીફાનું પત્તું (૨) છ દાણાવાળો પાસો–એવો અર્થ આપ્યા પછી 'છક્કો-પંજો-છક્કોપંજો રમી જવો, છક્કા છૂટી જવા, છક્કે પંજે દોઢસો' વગેરેના

અર્થ આપ્યા છે. પણ "છક્કા સાફ થઈ જવા" અથવા "છક્કા સાફ કરી નાખવા" એનો અર્થ આપ્યો નથી. "છક્કા છૂટી જવા" ઉપરથી "છક્કા સાફ કરી નાખવા"-નો અર્થ આપણે સંદર્ભથી બેસાડી લઈએ એ જુદી વાત. વળી કોઈ વ્યક્તિને માટે કોઈએ "એ તો છક્કો છે." એવો પ્રયોગ કર્યો હોય અથવા તો "ગવાસકરે એવો છક્કો માર્યો !" અને "જ્યોતીન્દ્ર દવેએ એવો તો છક્કો માર્યો" એવાં વાક્યોમાં 'છક્કો' શબ્દપ્રયોગ થયો હોય તો એ 'છક્કા'નો અર્થ કોશમાંથી જડતો નથી. આવું કેમ બન્યું ? કોશકારે 'છક્કો'નો અર્થ ક્યાંથી આપ્યો ? એ પ્રશ્નનો ઉત્તર કદાચ અમુક અર્થ કોશમાંથી કેમ નથી મળતો એના ઉત્તર તરફ અને એ ઉત્તરના આધારે અર્થ એટલે શું ? તેના ઉત્તર તરફ આપણને દોરી જઈ શકે.

કોશકારે 'છક્કો' શબ્દનો અર્થ શોધવા માટે એ શબ્દથી ગુજરાતી ભાષામાં શું શું સૂચવાય છે, અભિવ્યક્ત થાય છે એની શોધ ચલાવી. એ શોધ ચલાવતાં એ કયા કયા વાક્યપ્રયોગમાં કયા કયા વાસ્તવિક ભાષાવપરાશના સંદર્ભમાં વપરાય છે એની તપાસ કરવી પડી. એ તપાસ કરતાં કોશકારે કોશ રચ્યો ત્યારે જે-જે વપરાશના સંદર્ભો એ શબ્દના હતા તેનો એમાં સમાવેશ કર્યો. એ વખતે શ્રી ચંદ્રવદને "છક્કા સાફ કરી નાખવા" પ્રયોગ નહિ કર્યો હોય અથવા કોઈ છ આંગળી ધરાવતી વ્યક્તિ માટે 'છક્કો' શબ્દ આટલો પ્રચલિત નહિ હોય. ઉપરાંત ક્રિકેટની અને હાસ્યરમૂજની પરિભાષામાં આજે પ્રચલિત એવો છક્કાનો સંદર્ભ પણ કોશકારે નોંધ્યો નહિ. આ બધા સંદર્ભો હવે કોશની નવી આવૃત્તિ થાય તેમાં છક્કાના અર્થ તરીકે સમાવી લેવામાં આવે એમ બને.

કોશમાં શબ્દના અર્થરૂપે ક્યારેક પર્યાયવાચી શબ્દો પણ મળે એવું બને છે. નવમા ધોરણમાં "પર્યાયવાચી શબ્દો એટલે એક જ અર્થના શબ્દો" એવું તમે શીખ્યાં છો. ત્યાં 'ધોળું' અને 'સફેદ' એક જ અર્થ ધરાવતા શબ્દો છે એવું તમારા ભણવામાં આવ્યું હતું. ઉપરછલ્લી રીતે આ સાચું છે, પણ શબ્દનો અર્થ એટલે ભાષાના વાસ્તવિક વપરાશના સંદર્ભમાં એનો ઉપયોગ એમ જો સમજીએ તો કોઈ પણ ભાષામાં કોઈ પણ એવા બે શબ્દો ભાગ્યે મળવાના કે જેઓ સંપૂર્ણપણે એકસરખા સંદર્ભોમાં વપરાતા હોય. ધોળું-સફેદનું ઉદાહરણ જ લઈએ. "શાસ્ત્રીજી હંમેશાં સફેદ કપડાં પહેરે. સફેદ બગલાની પાંખ જેવું ધોતિયું ને સફેદ બાસ્તા જેવો ઝભ્ભો. એમની ટોપી પણ સફેદ." હવે આ વાક્યોમાં જ્યાં જ્યાં 'સફેદ' છે ત્યાં ત્યાં તમે 'ધોળું' શબ્દ મૂકી શકશો, પણ સફેદનો વપરાશ આવા સંદર્ભોમાં વધુ થાય છે અને તેથી વધુ ઉચિત લાગે છે એમ સ્વીકારવું પડે. હવે નીચેનાં વાક્યો વાંચો : "ધોળી ધોળી ગાય અને એનો ગારનારો ગોવાળિયો

પણ ધોળો. ગાયનું દૂધ પણ ધોળું." આ વાક્યમાં જ્યાં જ્યાં 'ધોળું' છે ત્યાં ત્યાં 'સફેદ' મૂકી શકાશે નહિ. એટલું જ નહિ, "ધોળે દિવસે ધાડ પડી" જેવામાં 'ધોળે'ની જગ્યાએ 'સફેદ' મૂકી જુઓ તો ! "નાનુભાઈ ઘણું ઝીણું ધોતિયું પહેરે છે." એ વાક્યમાં 'ઝીણું'ને બદલે 'સૂક્ષ્મ' પર્યાયવાચી શબ્દ મૂકી જુઓ તો ! "જયાબહેન જેવાં સૂક્ષ્મ વિચારક કોઈ ભાગ્યે જ હોય." એ વાક્યમાં 'સૂક્ષ્મ'ને બદલે 'ઝીણાં' મૂકી જુઓ તો ! "લાલ બિરાદરોએ રશિયામાં મોટી ક્રાંતિ આણી" ત્યાં 'લાલ'નો પર્યાયવાચી 'રાતા' મૂકી જુઓ તો ! "એ ઊંડા કૂવામાં ઊતર્યો" એ વાક્યમાં 'ઊંડા'નો પર્યાય 'ગહન' મૂકી જુઓ તો !

હા, આવા પર્યાયવાચી ગણાતા શબ્દોના મોટા ભાગના સંદર્ભો એકસરખા હોય છે એમ કહી શકાય, પણ હવે તમારે આ કક્ષાએ એ જાણવાની જરૂર છે કે કયા શબ્દનું સ્થાન ક્યાં નિયત થયેલું હોય છે. દરેક શબ્દ એના નિયત સંદર્ભમાં નિયત સ્થાને ઉચિત લાગતો હોય છે, અસરકારક અભિવ્યક્તિ સાધી શકતો હોય છે, એ હવે તમારે શીખવાનું છે.

આમ, 'અર્થ' એટલે જે તે ભાષાપ્રયોગનો વાસ્તવિક સંદર્ભમાં વપરાશ. એ સંદર્ભો બદલાતા રહે છે, એ ઉપરથી સમજાયું હશે કે શબ્દની સાથે અથવા વધુ ચોકસાઈથી કહીએ તો કોઈ પણ ધ્વનિશ્રેણીની સાથે કોઈ પણ અર્થ અનિવાર્યપણે, એ અર્થને એ શબ્દથી છૂટો ન પાડી શકાય એ રીતે, મૂળભૂત રીતે જ શબ્દનો એ અર્થ હોય તે રીતે જોડાયેલો હોતો નથી; કોઈક સંદર્ભમાં વાક્યમાં કોઈક જગ્યાએ ભાષકે એટલે કે આપણે અમુક ધ્વનિશ્રેણી વાપરી દીધી અને એ ધ્વનિશ્રેણીને ભાષામાં એક નિયત સંદર્ભ, ભાષાવપરાશમાં એક નિયત સ્થાન કે જગ્યા મળી અને એ નિયત સ્થાન, સંદર્ભ કે જગ્યા તે એ ધ્વનિશ્રેણીનો અર્થ થયો. અર્થયુક્ત આવી ધ્વનિશ્રેણીને પરંપરાથી આપણે 'શબ્દ' એવું નામ આપ્યું છે.

ગુજરાતી ભાષક પંખીની ઊડવાની ક્રિયાને જુએ છે. એનું વર્ણન કરવું છે. કોઈ કહેશે: "પંખી 'ભરરર' કરતું ઊડ્યું." કોઈ કહેશે: "પંખી 'ફરરર' કરતું ઊડ્યું." કોઈ કહેશે: "પંખી 'સરરર' કરતું ઊડ્યું." એક જ અર્થ વ્યક્ત કરતા ત્રણ શબ્દો આપણને મળ્યા. જેને જે શબ્દ ગમ્યો તેનો ઉપયોગ તેણે કર્યો. કોઈ સૂક્ષ્મ અવલોકન કરનારે પંખીઓની ઊડવાની ક્રિયાને વધુ ઝીણવટથી સમજવા પ્રયત્ન કર્યો. એણે અવલોક્યું કે કબૂતરો સમૂહમાં ઊડે ત્યારે 'ભરરર' અવાજ થાય છે; ચકલી કે બુલબુલ ઊડે છે ત્યારે 'ફરરર' એવો અવાજ સંભળાય છે; અને સમડી જેવાં પક્ષી જાણે આકાશમાં તરવા માટે ઝંપલાવતાં હોય તે રીતે પાંખ

માત્ર પહોળી કરીને ફફડાવ્યા વિના ઊડવાનું શરૂ કરે છે તે ક્રિયા જાણે આકાશમાં ઝડપથી સરવાની, તરવાની ક્રિયા જેવી હોય છે માટે 'સરરરર' એવો પ્રયોગ કર્યો. આવું અવલોકન કરનારે પોતે આવું અવલોકયું છે તે બીજા ભાષકોને માન્ય છે કે નહિ એ જાણવા "કબૂતર ભરરરર ઊડ્યાં", "ચકલી ફરરરર ઊડી", "સમડી સરરરર ઊડી" એમ જુદા જુદા સંદર્ભમાં જુદા જુદા વાકયમાં વાપરે છે. સાંભળનારને આવી ચોકસાઈ ગમે તો એ પણ પછી આ રીતે જ એનો ઉપયોગ કરે. એમ એનો આ ચોક્કસ સંદર્ભમાં, વપરાશ ફેલાતો જાય. પછી 'ભરરરર'નો ઉપયોગ કબૂતરના ઊડવાની ક્રિયાનો, 'ફરરરર' નો ચકલીના ઊડવાની ક્રિયાનો અને 'સરરરર' સમડીના ઊડવાની ક્રિયાનો અર્થ વ્યક્ત કરે છે એવું તારણ કાઢીને આ શબ્દોનો આ અર્થ છે એમ ભાષાનો અભ્યાસી નોંધે છે. આ અર્થ પરંપરાથી રૂઢ થઈ જાય છે, એની એ નિયત જગ્યાએ આવતો હોઈ સિદ્ધ થઈ જાય છે.

માણસ નામના પ્રાણી પાસે મૂળભૂત એવી એક સર્જનશક્તિ છે. એ શક્તિ જન્મજાત છે. મોંમાંથી ધ્વનિઓનો ઉચ્ચાર કરવાની શક્તિ તો અન્ય પ્રાણીઓની જેમ માનવપ્રાણી પાસે પણ છે, પણ પેલી પોતાની વિશિષ્ટ એવી સર્જનશક્તિની મદદથી ધ્વનિઓના ઉચ્ચારોની સાથે, ધ્વનિઓનાં એ ઉચ્ચારણોની શ્રેણી સાથે માણસ પોતાના જીવનના–જગતના અનેક અનુભવો, સંવેદનો, લાગણીઓ, વિચારો, વિભાગો વગેરેના સંદર્ભોને જોડી દઈને એને અભિવ્યક્ત કરે છે. એણે યાદૃચ્છિક રીતે, પોતાને ગમે તે રીતે, મોજ આવે તે રીતે સાધેલી–ઘડેલી આવી અભિવ્યક્તિનો એ જ સંદર્ભમાં એની સાથે સંકળાયેલા અન્ય માણસો પણ ઉપયોગ કરે છે અને એ અભિવ્યક્તિ એ સંદર્ભમાં સિદ્ધ થતાં 'શબ્દ' બને છે, 'ભાષા' બને છે. એટલે જ ગુજરાતી ભાષકો વરસાદના પાણીના રેલા ભેગા થતાં સમુદ્ર તરફ એટલે કે પૃથ્વીના કોઈ ઢાળ તરફ વહેતા પાણીના અમુક પ્રવાહને સમુદ્ર કહેવાને બદલે 'નદી' કેમ કહે છે? એવા પ્રશ્નનો આપણી પાસે એક જ જવાબ છે: "એવો રિવાજ છે, પરંપરા છે, રૂઢિ છે." આપણા કોઈક પૂર્વજે અમુક પક્ષીને 'કાક' કહ્યું, બીજાઓએ સ્વીકાર્યું, પછી એ ધ્વનિશ્રેણીમાંના પાછળના ધ્વનિ 'ક'નો 'ગ' ઉચ્ચાર ક્યારે થઈ ગયો એ ખબરે નહિ પડી હોય અને આપણા બીજા પૂર્વજો 'કાગ' બોલતા થઈ ગયા. વળી, એ પછીના ભાષકોએ એમાં 'ડો' ઉમેરીને 'કાગડો' એવી ધ્વનિશ્રેણીનો ઉપયોગ કરવા માંડ્યો. કોઈક પશુને આપણા પૂર્વજો 'ગર્દભ' કહેતા. 'ભ'નો 'હ' અને 'ર્'નો 'દ' એવું ઉચ્ચારણ કેટલાક ભાષકો કરવા માંડ્યા ને ફેલાયું. વળી, પછી 'દ'ની અંદર 'હ'ને ઉચ્ચારતાં 'ગધો' એમ પણ કેટલાક ઉચ્ચારતા ને કેટલાક જોડાક્ષરને બદલે માત્ર 'ગધા' પણ ઉચ્ચારતા. 'ગધો' એમ

પણ કેટલાક ઉચ્ચારતા ને કેટલાક જોડાક્ષરને બદલે માત્ર 'ગધા' પણ ઉચ્ચારતા. કોઈકે એને પણ 'ડો' લગાડીને 'ગધાડો' એવી ધ્વનિશ્રેણી પેલા પશુનો અર્થ અભિવ્યક્ત કરવા વાપરવા માંડી. કોઈકે 'ગધાડો' ને બદલે 'ગધેડો' બોલવાનું શરૂ કર્યું. કોઈક 'ગધ્ધેડો' એમ બોલતું હશે. એ વ્યક્તિઓ સાથે સંકળાયેલી અન્ય વ્યક્તિઓ અનુક્રમે 'ગધ્ધા', 'ગધા', 'ગધાડો', 'ગધેડો', અને 'ગધ્ધેડો' પ્રયોગો કરતી થઈ અને એમ 'ગધા' બોલનાર ભાષાજૂથથી 'ગધાડો' બોલનાર ભાષાજૂથ જુદું પડ્યું. હવે આમાં સાચું શું, 'ગધાડો' કે 'ગધેડો'? જૂના ગ્રંથોમાં એ શબ્દ વપરાયો હોય તે શોધી કાઢી શકાય, પણ જૂના ગ્રંથોમાં પણ બે શબ્દ-રૂપો મળે ત્યારે શું કરવું? મૂળ શબ્દ કયો? પણ ખરેખર તો મૂળ જેવું તો વળી ભાષાપ્રયોગમાં જોવાય જ નહિ. ભાષાપ્રયોગ વપરાશમાં આવ્યો, સ્વીકારાયો, ચલણી બન્યો એટલે કામ ચાલ્યું. પોતાની વાત સામા માણસ સુધી સરળ, ચોક્કસ અને વ્યવસ્થિત રીતે પહોંચી કે નહિ, એ જ અગત્યની વાત. અને આપણો અખા જેવો અનુભવી તો કહ્યા વિના રહે નહિ: "ભાષાને શું વળગે ભૂર, જે રણમાં જીતે તે શૂર."

એટલે વિચાર કરીએ તો શબ્દોની સૃષ્ટિ જરાય રહસ્યમય લાગે નહિ. શબ્દો ભાષકોની યદચ્છાથી મોજ આવી તે રીતે કોઈ નિયમો વિના ઘડાયા. એને યદચ્છાથી જ અમુક અર્થો મળ્યા અને પરંપરાથી એ શબ્દરૂપો અને શબ્દાર્થો રૂઢ થયાં. એ રૂઢિને સામાન્ય ભાષકો પણ અવગણી શકે, નવું શબ્દરૂપ અને શબ્દાર્થને ચલણી બનાવી શકે. શરત એટલી કે અન્ય ભાષકો એ ભાષાપ્રયોગને સ્વીકારે તો પછી એ શબ્દરૂપ અમુક શબ્દાર્થ વ્યક્ત કરવા માટેની રૂઢિ, ભાષાપરંપરા બને ને નહિ તો એ શબ્દરૂપ કાળના પ્રવાહમાં ઘસડાઈ જાય.

આપણે બહુ જૂના સમયથી એમ માની લીધું છે કે અમુક શબ્દો મૂળભૂત રીતે અમુક જ અર્થો વ્યક્ત કરે. 'મીઠું' શબ્દનું જ ઉદાહરણ લઈએ. તમે દસમા ધોરણમાં ભણ્યાં છો કે મીઠા વગરની રસોઈ ફિક્કી લાગે છે. રસોઈનો સ્વાદ છે મીઠાને કારણે. માટે એ 'મીઠું', એમ મીઠું શબ્દનો અર્થ આપણે બેસાડી દીધો, પરંતુ 'મુષ્ટકમ્'-એ સંસ્કૃત શબ્દનો અર્થ 'મસળેલું', 'ચૂરો કરેલું' એવો થતો અને તેથી લવણના ગાંગડાઓનો ચૂરો તે 'મીઠું' એવા અર્થમાં એક જમાનામાં-આપણા બે હજાર વર્ષ પહેલાંના પૂર્વજોના જમાનામાં એ શબ્દ વપરાતો હતો એમ જાણવા મળ્યું. એ જમાનામાં એનો સંદર્ભ હતો મસળેલી, ચૂરો કરેલી વસ્તુનો. આ એય બાબતો જાણવાથી આપણા આજના 'મીઠું' શબ્દના ઉપયોગમાં વધુ ચોકસાઈ,

ઔચિત્ય લાવવાનો પ્રયત્ન થઈ શકે કે નહિ? એ ખરો પ્રશ્ન છે. બાકી તો 'આખું મીઠું', મસળેલું કે ચૂરો કરેલું છતાં આખું અને દળેલું મીઠું એવા શબ્દપ્રયોગ આપણે આજે કરીએ જ છીએ.

શબ્દરૂપ અને શબ્દાર્થમાં થયેલાં પરિવર્તનો વિશે તમે દસમા અને અગિયારમા ધોરણમાં ભણ્યાં છો. એ વખતે એ પરિવર્તનોનો માત્ર પરિચય કરાવવામાં આવ્યો હતો. એ પરિચયથી કંઈક અંશે કૌતુકશમન થાય. પણ અગત્યનું એ છે કે એ પરિવર્તનોનું ચાલક બળ કયું હોય છે એ જાણવાથી શબ્દ જે સાંસ્કૃતિક વારસો ધરાવતો હોય છે તેનો પરિચય મળે છે અને શબ્દનો સાંસ્કૃતિક પરિચય મેળવવાથી ભાષામાં એના વપરાશનાં ઔચિત્ય-અનૌચિત્યનો આપણને ખ્યાલ આવે છે. ઉચિત શબ્દપ્રયોગો કરવાથી ભાષાપ્રયોગ અસરકારક બને ને દેખીતું છે. એ જ પરિવર્તનોનો પરિચય મેળવવાની એક અગત્યની ઉપયોગિતા છે.

તો શબ્દરૂપ અને શબ્દાર્થમાં થતાં પરિવર્તનોનાં ચાલક બળ કયાં હોય હોય છે? શબ્દરૂપમાં જે પરિવર્તનો થાય છે તેના ચાલક બળને ધ્વનિપરિવર્તનના નિયમોની મદદથી સમજાવવામાં આવે છે. ગયાં બે વરસો દરમિયાન સંસ્કૃતમાંથી પ્રાકૃત, અપભ્રંશ અને જૂની ગુજરાતીમાં થઈને શબ્દોએ સમયના પ્રવાહ સાથે કેવાં કેવાં જૂજવાંરૂપે સફર કરી અને સમય ઉપરાંત અનેક દેશોમાં ફરતાં ફરતાં કેવાં પરિવર્તનોમાંથી પસાર થઈ, એ શબ્દો કેવાં રૂપ અને અર્થ સાથે આજે આપણી પાસે આવ્યા એનો પરિચય મેળવ્યો હતો. દાખલા તરીકે, ચાકી, ચક્કી (લોટ પીસવાની કે પવનથી ચાલતી), ચક્કર, ચકરડી, ચકલો (રોટલી વણવાનો), ચાકડો, ચાક્કો, ચકરાવો, ચગડોળ—આ બધા 'ચક્ર' શબ્દનો જ વંશવિસ્તાર છે. એટલે કે એક જ શબ્દ પરિવર્તન થતાં થતાં અનેક અર્થોને અભિવ્યક્ત કરતો થયો એવી માહિતી તમને મળી. આ માહિતીનો ખરેખરા ભાષાવપરાશમાં ઉપયોગ કરવાનો આવે અને ત્યાં તમે ઔચિત્ય બતાવો એ જરૂરી છે. 'ચક્ર' ઉપરથી ઉપરના બધા શબ્દોની જેમ 'ચાક' નામનો શબ્દ પણ આવ્યો છે જે ગુજરાતીમાં કુંભારનો 'ચાક' કે 'ચાકડો' અને બહેનો માથાના અંબોડામાં જે 'ચાક' રાખે છે તે 'ચાક'ના અર્થમાં વપરાય છે. હવે માનો કે કોઈ—સ્ત્રીના સૌંદર્યનું—કવિ વર્ણન કરે છે. સ્ત્રીના મુખને ચંદ્રની સાથે તો ઘણાએ સરખાવી નાખ્યું છે એટલે એમાં કશી નવીનતા નથી અને એટલે એ વર્ણન કંઈ અસરકારક થવાની શક્યતા નથી. પણ સ્ત્રીએ એના મોટા મજાના અંબોડામાં ચાંદીનો રૂપાળો ઝગારા મારતો ગોળ ચાક નાખ્યો છે એ જોઈ એ કહે છે: "આઢ કાળાં વાદળાં વચ્ચેથી ડોકિયું કરતા ચંદ્રની જેમ તારા અંબોડે આ ચાક શોભે છે." અહીં 'ચંદ્ર' અને 'ચાક'માં

સરખામણી ઉચિત છે. એનાં ઘણાં કારણોમાંનું એક કારણ એ બંને વર્તુળાકાર છે. 'ચાક' શબ્દ 'ચક્ર'—વર્તુળાકાર પદાર્થ ઉપરથી આવ્યો છે એ માહિતી તમને છે. તમારે સુંદરમ્‌ની "પ્રિય, ચંદ્ર લલાટ કાં ધરે, તવ જાતે મુખ પૂર્ણચંદ્ર છે." આસ્વાદવાની આવી. બહેનો કપાળમાં જે ચાંલ્લો કરે છે તે મૂળ 'ચાંદ+લો' અને 'ચાંદ' તે 'ચંદ્ર' ઉપરથી આવેલો શબ્દ છે એવી તમને માહિતી હોય તો કવિતામાં લલાટ ઉપરના ચંદ્રની કલ્પના તમે વધુ સારી રીતે આસ્વાદી શકવાના.

લૌકિક વ્યુત્પત્તિનાં ઉદાહરણો ઉપરથી સમજાયું હશે કે ધ્વનિપરિવર્તન ઉપરાંત શબ્દરૂપમાં પરિવર્તન માટેનું જે ચાલક બળ છે, તે છે સાથે સાથે આવતા શબ્દોની એકબીજા ઉપર પડતી અસરનું. જેમ ધ્વનિપરિવર્તનની સૈદ્ધાંતિક ચર્ચા આપણે માટે જરૂરી નથી અને એના પ્રકારો વગેરેની ચર્ચામાં આપણે પડતા નથી તેમ સાથેસાથે આવતા શબ્દોની પરસ્પર પડતી અસરની ભાષાના અભ્યાસીની રીતે શાસ્ત્રીય ચર્ચા કરીને એના પ્રકારોની ઝીણવટમાં અત્યારે આપણે જતાં નથી, પણ ભાષા જે સમાજમાં વપરાય છે તે સમાજને એ પરિવર્તનો કેવાં પ્રતિબિંબિત કરે છે એ જાણવામાં આપણને જરૂર રસ પડે. 'સાસુસસરા' એવા સમાસ કે 'પપ્પામમ્મી' એવા સમાસમાંથી આજે આપણને 'સસરા'નું પરિવર્તન શબ્દરૂપ 'સાસરો' ને 'પપ્પા'નું પરિવર્તન શબ્દરૂપ 'પપ્પી' મળે છે. કોઈક ભાષાજૂથમાં 'પપ્પામમ્મા' એમ 'મમ્મી'નું પરિવર્તન શબ્દરૂપ 'મમ્મા' મળે છે. આ પરિવર્તનોની પાછળની સામાજિક ભૂમિકાની તપાસ ઘણી રસપ્રદ બની રહે.

શબ્દરૂપમાં જેમ પરિવર્તન પાછળ ચાલક બળ ધ્વનિપરિવર્તન અને સાદૃશ્ય છે તેમ શબ્દાર્થમાં જે પરિવર્તન થતાં હોય છે તેનું ચાલક બળ મુખ્યપણે ભાષકની જરૂરિયાત હોય છે. શબ્દરૂપના પરિવર્તન કરતા શબ્દાર્થના પરિવર્તનનો અભ્યાસ વધારે મહત્ત્વનો એટલા માટે છે કે ભાષકની અભિવ્યક્તિની જરૂરિયાતનો ઇતિહાસ એ પૂરો પાડે છે. 'તલ'માંથી જે નીકળતું હોય તે 'તેલ' એવા સંદર્ભમાં 'તેલ' શબ્દ પ્રયોજાયો. એ સંદર્ભમાં ફેલાયો. હવે 'કપાસિયા'ને તલની જેમ પીલતાં એમાંથી પણ નીકળતા ચીકણા પ્રવાહી જેવો પ્રવાહી પદાર્થ જ પ્રાપ્ત થયો. એરંડીના બીમાંથી પણ, મગફળીમાંથી પણ, સૂરજમુખીનાં બીમાંથી પણ, સૂકા કોપરામાંથી પણ, બદામમાંથી પણ. એરંડીના બીમાંથી નીકળેલા પ્રવાહીને માટે એરંડિયું એવું શબ્દરૂપ આપી દીધું, પણ કપાસિયું, મગફળિયું, સૂરજમુખિયું, બદામિયું એવાં નામ ન આપતાં બધાં પ્રવાહી માટે તેલ શબ્દ વાપર્યો. તલમાંથી નીકળતું તે જ 'તેલ'—એને બદલે તેલના વપરાશના સંદર્ભો વધ્યા. 'તલ' એ શબ્દરૂપ એક જ અર્થ વ્યક્ત કરતું હતું તે હવે ઘણા સંદર્ભોને, ઘણા અર્થોને વ્યક્ત કરવા માંડ્યું.

આ કારણે "તેલ લઈ આવજે" એમ કહ્યું હોય તો 'તલનું તેલ' લાવવાને બદલે ગમે તે અથવા તો હવે આપણે મગફળીના તેલનો વધુ વપરાશ કરતાં હોઈ 'મગફળીનું તેલ' જ લઈ જઈએ, તલનું મંગાવવું હોય તો ખાસ જેવડાવીને કહેવું પડે કે 'તલનું તેલ' લાવજો. 'એરંડિયું' મોટે ભાગે દીવાના તેલ તરીકે વપરાતું એટલે 'દીપ-તૈલ્ય' (સં.) અને ધ્વનિપરિવર્તનથી એ શબ્દરૂપ 'દિવેલ' રૂપે આપણે વાપરીએ છીએ. 'દિવેલ એટલે દીવામાં વપરાતું તેલ' એવો અર્થ થાય, પછી એ તલનું હોય, મગફળીનું હોય–ગમે તેનું હોય, પણ આપણે આજે એવો અર્થ કરતાં નથી; દીપતૈલ્ય તરીકે મોટે ભાગે એરંડિયું વપરાતું હોવાથી એરંડિયું એટલે દિવેલ. આમ દીપતૈલ્ય શબ્દરૂપ ઘણા પ્રકારનાં તેલનો સંદર્ભ વ્યક્ત કરતું હતું, ઘણા અર્થ ધરાવતું હતું તે હવે માત્ર એક જ સંદર્ભ, એક જ અર્થ વ્યક્ત કરનાર શબ્દરૂપ બન્યું. હવે વળી એ દીપતૈલ્ય ઘઉં મોવા માટે, પગના તળિયે માલિસ કરવા માટે એમ અન્ય અનેક રીતે વપરાય તોય એ 'દીપતેલ'–'દિવેલ' તરીકે જ ઓળખાય. હવે કોઈક ચીવટવાળો લેખક "ઘઉં મોવા માટે એણે એરંડિયું ખરીદ્યું", "એનું મોં એરંડિયું પીધા જેવું થઈ ગયું" એમ વાપરે તો એણે ત્યાં દિવેલને બદલે 'એરંડિયું' એ શબ્દરૂપ શા માટે વાપર્યું અને એણે બુઝાતા દીવામાં દિવેલ ઉમેર્યું ત્યાં એરંડિયુંને બદલે દિવેલ એ શબ્દરૂપ શા માટે વાપર્યું એની નોંધ લેતાં અને સૂચકત્વ સમજતાં તમને ફાવશે.

'કોપરાનું તેલ' એમ 'કોપરું' અને 'તેલ' એ બે શબ્દોનો સંયોગ થઈને 'કોપરેલ' (સં. તૈલ્ય—ગુ. તેલ) શબ્દરૂપ બન્યું. એ માત્ર એક જ સંદર્ભમાં વપરાય છે. હવે આપણે 'કોપરેલ તેલ', 'કોપરાનું તેલ' એમ બે વખત તેલ શબ્દ પણ વાપરીએ એવું બને છે. 'સુસ્વાગતમ્', 'ગુલાબજળ', 'સકુટુંબ સાથે', 'સજ્જન માણસ' વગેરેમાં આપણે કેવું રમૂજ થાય તેવું બેવડાપણું ઉમેરીએ છીએ એ હવે તમારા ધ્યાનમાં આવ્યું હશે. વપરાશથી આ પ્રયોગો એવા રૂઢ થઈ ગયા છે કે એવું પુનરાવર્તન ભાગ્યે જ ધ્યાનમાં આવે.

ક્યારેક તો શબ્દરૂપ અગાઉ જે સંદર્ભમાં વપરાતું હોય તેનાથી સાવ ભિન્ન, સામા છેડાના સંદર્ભમાં એટલે કે તદ્દન જુદો જ કે ઊલટો જ અર્થ વ્યક્ત કરે એવું પણ બને છે. તમે ગયે વરસે 'અસુર', 'યુક્તિ', 'મહારાજ', 'ભવાડો' વગેરેનાં ઉદાહરણ ભણ્યાં છો. અર્થમાં થતાં આવાં પરિવર્તન સાહિત્યિક ખૂબીઓ અને પ્રયુક્તિઓને સમજવામાં ઘણી વાર મોટી કૂંચી બની રહેતાં હોય છે. ભાષાનો અભ્યાસી એને 'શબ્દોની ચડતી–પડતી' કે 'અર્થપરિવર્તન' કે 'અર્થવિસ્તાર' કે એવા ગમે તે નામે ઓળખાવે. આપણને હવે રસ છે એ પરિવર્તન પાછળની

ભાષકની જરૂરિયાતને જાણવામાં. કેટલાંક ભાષકજૂથોમાં મોટા કાકાને અથવા કાકાને મોટા બાપા કહેવાનો રિવાજ છે. મોટા બાપા એટલે મોટા કાકા–પિતાના મોટા ભાઈ. બાપા એટલે પિતા અને મોટા બાપા એટલે 'મોટા પિતા' એવો આખો અર્થ કાઢીએ તો ન ચાલે. 'મોટા કાકા' માટે વપરાતું 'મોટા બાપા' શબ્દરૂપ એક રીતે અર્થમાં થયેલા પરિવર્તનનું ઉદાહરણ છે. સમાજમાં જે સંયુક્ત કુટુંબો હોય છે, એ સંયુક્ત કુટુંબમાં મોટા દીકરાનું જે સ્થાન હોય છે તે સામાજિક બાબત ઉપર પ્રકાશ ફેંકે છે. કોઈ નવલકથાકાર કે વાર્તાકાર એ સામાજિક ઘટનાને કાકાને બદલે માત્ર 'મોટા બાપા' એવા શબ્દપ્રયોગથી જ ઘણી ખૂબીપૂર્વક અભિવ્યક્ત કરી શકે. "આજ મહારાજ જળ ઉપર ઉદય જોઈને" જેવી પંક્તિમાં આજે પણ 'મહારાજ'નો અર્થ 'રસોઈયો' થતો નથી, પણ કોઈક સ્વાદઘેલા વિદૂષકે પોતાની છબડીને જુદાજુદા રસોથી સંતોષતા રસોઈયાને લઈ લગાડવા, મસ્કો મારવા, પાંચસો પંચાવનનો ડબ્બો ખુલ્લો મૂકી દીધો હશે અને 'મહારાજ' એવું અર્થગંભીર–અર્થસમૃદ્ધ સંબોધન કર્યું હશે. એ સંદર્ભમાં એ શબ્દનો વપરાશ એની કઈ જરૂરિયાતને કારણે થયો એને સમજવા મથીએ તો, ભાષાની અભિવ્યક્તિમાં જે સચોટતા, અસરકારકતા, સામર્થ્ય છે તેનો ખ્યાલ આવે ને આપણી અભિવ્યક્તિ પણ ધીમેધીમે અસરકારક બને.

ભાષામાં વપરાતાં શબ્દરૂપો અને શબ્દાર્થોમાં થતાં પરિવર્તનોનો વિચાર કર્યો તે જ રીતે ભાષામાં વપરાતા શબ્દભંડોળમાં થતા પરિવર્તનને ભાષકોની જરૂરિયાતના સંદર્ભમાં તપાસવાનો પ્રયત્ન કરી શકાય છે, એ ગયે વરસે તમે ભણ્યાં છો.

ભાષાના શબ્દભંડોળમાં આદાનપ્રદાનની ક્રિયા વડે વધઘટ થાય છે. આમાંના બે સમાસો 'આદાનપ્રદાન' અને 'વધઘટ' દ્વારા કોઈ ગેરસમજ ન થવી જોઈએ. તમે જો એમાંથી એમ સમજ્યાં હો કે ભાષામાં શબ્દોનું આદાન થાય છે. તેથી ભાષાનું શબ્દભંડોળ વધે છે, અને ભાષામાંથી શબ્દોનું પ્રદાન થતાં એનું શબ્દભંડોળ ઘટે છે તો એ મોટી ગેરસમજ થઈ ગણાય. આપણે અંગ્રેજી ભાષામાંથી ઘણા શબ્દોનું આદાન કર્યું એટલે અંગ્રેજીમાંથી એટલા શબ્દો ઓછા થયા એમ માની શકાય નહિ. શબ્દો કંઈ રૂપિયા-પૈસા જેવી લેણદેણની વસ્તુ નથી. એટલે ઉપરના સમાસોમાં 'પ્રદાન' અને 'ઘટ' એ શબ્દો રિવાજ પ્રમાણે વપરાઈ ગયા છે એમ જ સમજવાનું. ભાષાના શબ્દભંડોળમાં આદાનની પ્રક્રિયાથી હેરફેર થાય છે એ તમે સમજ્યાં હશો. અન્ય ભાષામાંથી ભાષકો પોતાની જરૂરિયાત પ્રમાણે શબ્દો લઈ આવે છે. કે ક્યારેક એમને પોતાને ખબર ન હોય કે પોતે પરભાષાનો શબ્દ વાપરે છે એ રીતે એ શબ્દોનો વપરાશ તેઓ કરી બેસે છે.

આ આદાનની પ્રક્રિયા પાછળ ભાષકોની ઓછામાં ઓછી બે ભાષાઓની જાણકારી મુખ્ય ચાલક બળ હોય છે. ઉપરાંત અમુક પ્રકારનો ભાષાવપરાશ એ ભાષાસમાજમાં મોભાનું કે પ્રતિષ્ઠાનું કારણ મનાય છે એ બાબત પણ ધ્યાનમાં રાખવી જોઈએ. એક બાજુ અભિવ્યક્તિની તાતી જરૂરિયાત અને બીજી બાજુ મોભાનો મોટે ભાગે અસંપ્રજ્ઞાત ખ્યાલ, એ બે કારણોસર પરભાષાના શબ્દો કેટલીક ઉપયોગમાં લેતા હોય છે. તમે મિત્ર સાથે વાત કરતાં કરતાં "હું ફેઇલ થયો તેથી ફાધર એવા તો ડિસ્ટર્બ થયા–હોરિબલ!" એવું વાક્ય વાપરી બેઠાં હશો. અંગ્રેજી ભાષા પ્રત્યેના મુગ્ધ અહોભાવથી ને એના વપરાશથી મળતી પ્રતિષ્ઠાનો અસંપ્રજ્ઞાત ખ્યાલ આવા અનેક પ્રયોગોને ગુજરાતીભાષામાં લઈ આવે છે. આનું સામા છેડાનું આત્યંતિક બિંદુ ગમે તેવી તાતી જરૂરિયાત હોય તોય અમુક વિભાવ, વિચાર કે ખ્યાલને રજૂ કરતા અંગ્રેજી શબ્દને સ્થાને ગુજરાતી શબ્દને વાપરવાના આગ્રહમાં દેખાય છે. આવી વ્યક્તિઓ શુદ્ધ ગુજરાતી શબ્દો વાપરવાના આગ્રહને કારણે અંગ્રેજી શબ્દોનું પ્રયત્નપૂર્વક ગુજરાતી કરીને લખાણ લખતા હોય એમ લાગે અને અસંપ્રજ્ઞાતપણે વચ્ચેવચ્ચે અંગ્રેજી શબ્દો તો પાછા ડોકાઈ જ જાય. તમારે ભણવાની કૃતિઓમાંથી "કવિતાનો રસાનંદ"નું પહેલું પાનું અને "ચર્ચ-બેલ" એ કૃતિ આ દૃષ્ટિએ વાંચી જોજો.

મુખ્યત્વે કેળવણી, વેપાર, પ્રવાસો, અને અન્ય સામાજિક, ધાર્મિક, રાજકીય વગેરે કારણોસર માણસો એક કરતાં વધારે ભાષાના સંપર્કમાં આવે છે. હા, આજેય તમને એવી બહુ જૂજ વ્યક્તિઓ કોઈક ખૂણાના ગામમાં કોઈક ખૂણાના ઘરમાં રહેતી મળે કે જે માત્ર એક જ ભાષા જાણતી હોય. તમે બધાં તો બે નહિ, ત્રણચાર ભાષાનાં જાણકાર છો. હવે તમે જ્યારે ગુજરાતી ભાષામાં વાત કરો ત્યારે સ્વાભાવિક રીતે જ બીજી ભાષાના કોઈ શબ્દો તમારી જીભે આવી ચડવાના. તમે એ વાપરી બેસવાનાં. વાતચીતમાં એ હજુ ચલાવી લેવાય, પણ લખાણમાં એવા શબ્દપ્રયોગોના વપરાશના ઔચિત્ય વિશે તમારે જાગવું જોઈએ.

તમે ભણી ગયાં છો કે હિંદી, મરાઠી, બંગાળી, કન્નડ, ફારસી, અરબી, તુર્કી, પોર્ટુગીઝ, અંગ્રેજી જેવી ભાષાઓમાંથી અનેક શબ્દો આપણી ભાષામાં ચલણી બની ચૂક્યા છે અને હજુ વપરાશમાં આવતા જાય છે. કેટલાકનાં ઉચ્ચાર અને લખાણ બાબત એકવાક્યતા જોવા મળતી નથી. જોકે જે–તે ભાષાના ભાષકોમાં પણ એની એકવાક્યતા જોવા મળતી નથી તેથી આપણે એ બાબત બહુ ચિંતા કરવા જેવું નથી એ સમજી શકાશે. અગત્યની વાત એ છે કે 'ડૉક્ટર', 'દાક્તર' અને 'ડગ્ગીર'

એ ત્રણ શબ્દો તમારી પાસે છે અથવા 'હૉસ્પિટલ', 'ઇસ્પિતાલ', 'દવાખાનું', 'આરોગ્યભવન' એવા ચાર શબ્દો તમારી પાસે છે તેમાંથી કયો શબ્દ વાપરવાનું તમે પસંદ કરશો? મનમાં આવ્યો તે શબ્દ વાપરી દો એ બરાબર નથી. સંદર્ભ પ્રમાણે તમારે તેમાંથી શબ્દ પસંદ કરવો જોઈએ, નહિ તો તમારી ભાષા નરી કૃત્રિમ લાગે.

ધારો કે તમને ભાષામાં આવેલા આવા પરભાષાના શબ્દો જાણવામાં રસ પડયો છે. તમે જોઈ શકો કે કેટલાક શબ્દો લગભગ એના એ ઉચ્ચારો સાથે અથવા ગુજરાતી ઉચ્ચારો સાથે એમ બે કે ત્રણ રીતે વપરાશમાં પ્રચલિત છે. ડૉકટર અને દાકતર; હૉસ્પિટલ અને ઇસ્પિતાલ; હૉટેલ અને હોટલ; રૅસ્ટોરન્ટ અને રેસ્ટોરાં; ટિકેટ અને ટિકિટ; કૉર્ટ અને કોરટ; રિસીટ અને રસીદ; બૉટલ અને બાટલી; ફોટો અને ફોટું; ટ્રેઈન અને ટ્રેન; ફૉર્મ અને ફારમ; ફાર્સ અને ફારસ; પૉકેટ અને પાકીટ; ઇંગ્લિશ, ઇંગ્રેજી અને અંગ્રેજી; ડ્રાઈવર, ડ્રાયવર અને દરાવર; વિટેમિન અને વિટામિન; ફિલોસોફી અને ફિલસૂફી; ટયુશન અને ટ્યૂસન; બૅરિસ્ટર અને બારિસ્ટર; સિગરેટ અને સિગારેટ; વ્હીસલ અને વીસલ; પ્રેસિડન્ટ અને પ્રેસિડેન્ટ; એલાર્મ અને એલારામ; આર્મ-ચેર અને આરામ-ચેર કે આરામ-ચાર કે પછી છેક આરામ-ખુરશી; એંજિનિયર અને ઇજનેર; માસ્ટર અને માસ્તર વગેરે.

આમાંના કેટલાક શબ્દો અંગ્રેજીમાંથી બહુવચન સાથે લીધા પછી વળી પાછો ગુજરાતી ભાષાના બહુવચન સૂચક 'ઓ' પ્રત્યય લગાડીને પણ કેટલાક ભાષકો તમને બોલતા સંભળાય, દા.ત., "અમારા 'ટીચર્સો' બહુ સારા", "મારા 'ફ્રેન્ડ્ઝો'ને કહી રાખ્યું છે" વગેરે. કેટલાક શબ્દોનાં ઉચ્ચારણો જુદી જુદી બોલીઓ બોલનારા જુદી જુદી રીતે કરે છે – એની પણ તમને માહિતી હશે. 'ફોટો' લખાય, ફોટું નહિ; 'અંગ્રેજી' લખાય, ઇંગ્લિશ નહિ; 'કૉર્ટ' લખાય, કોરટ નહિ—એવા નિયમો માન્ય ભાષાના લેખનની એકવાકયતા માટે તમે ભણ્યાં છો. હવે તમારે જાણવું જોઈએ કે અમુક સંદર્ભમાં તો 'ફોટું' જ લખાય, 'ઇંગ્લિશ' જ લખાય, 'કોરટ' જ લખાય. તો જ ભાષાવપરાશ કૃત્રિમ ન બનતાં સહજ બને અને અસરકારક બને. આ બધી માહિતીનો તમારે ખરેખરા ભાષાઉપયોગમાં ઉચિત રીતે વિનિયોગ કરતાં શીખવાનું છે.

એક શબ્દ અંગ્રેજીનો અને એક ગુજરાતીનો એવા ઘણા સમાસોનો પરિચય પણ તમને થયો હશે અથવા એક અંગ્રેજીમાંથી અને એક ફારસીમાંથી લીધેલા શબ્દને જોડીને સમાસરૂપે આપણે વાપરતા હોઈએ એવું પણ બને. 'લાઠીચાર્જ', 'ખુરશી–ટેબલ', 'લાલ બંગલો', 'યુનિવર્સિટી માર્ગ', 'વિદ્યાપીઠ રોડ', 'કપ-રકાબી',

'આગગાડી', 'ઘાસતેલ' (ગેસતેલ) વગેરે અનેક સમાસો તમને મળે. તમે જાણતા હો કે 'ગેસતેલ' –'ગેસ'ની સાથે નીકળતું તેલ એ સૂચવતો શબ્દ 'ગ્યાસતેલ' અને 'ઘાસતેલ' તરીકે વપરાય છે. કેટલાક તો 'ઘાસલેટ' પણ વાપરે. હવે "ઘાસલેટિયું ફાનસ સળગતું હતું" એવા વાક્યને સુધારવાનો પ્રયત્ન કરીને. "ગેસતેલિયું ફાનસ સળગતું હતું" એમ લખવાને બદલે 'ઘાસલેટિયું ફાનસ' એ વપરાશ કયા સમાજના કયા સ્તરના લોકોના ભાષાવપરાશને સૂચવે છે એ જાણીને એનો સંદર્ભ સમજવા મથવું વધુ ઉપયોગી થઈ શકશે.

પરભાષામાંથી સીધો શબ્દ અપનાવી લેવાને બદલે એનું આપણી ભાષાને અનુકૂળ ભાષાંતર પણ કરી લેવામાં આવે છે. રસ્તાઓ ઉપર આવતાં 'સ્પીડ બ્રેકર' કે 'બમ્પર'નું ગુજરાતી ભાષાંતર 'ગતિ-અવરોધક' કરવામાં આવ્યું છે. 'સ્કાયસ્ક્રેપર'નું 'ગગનચુંબી', 'ટુ ટેક સ્ટેપ'નું 'પગલાં લેવાં', 'ટુ ટેક ઓથ'નું 'સોગંદ લેવા', 'રિસેપ્શન' નું 'સત્કાર સમારંભ' કે 'શુભેચ્છા સમારંભ' 'ટિયર-ગેસ'નું 'અશ્રુવાયુ', 'પ્રાઈમ મિનિસ્ટર'નું 'વડાપ્રધાન', 'ચીફ મિનિસ્ટર'નું 'મુખ્યમંત્રી', 'હોમ મિનિસ્ટર'નું 'ગૃહમંત્રી', 'ફિનાન્સ મિનિસ્ટર'નું 'નાણામંત્રી' પણ 'રેલવે મિનિસ્ટર'નું 'રેલવેમંત્રી' એમ એક અંગ્રેજીનો અને એક માન્ય ગુજરાતીનો શબ્દ જોડીને સમાસ બનાવ્યો. હવે તમે છાપાંઓ, સામયિકો અને નવલકથાઓમાં મૂળ અંગ્રેજી શબ્દો અને એનાં ગુજરાતી ભાષાંતર ઘણી વાર એક જ પાનામાં જોડે જોડે છપાયેલ વાંચવાનાં. છાપાંઓ અને સામયિકોમાં ચીવટથી એકવાક્યતા રાખવાનો સમય ન હોય એવું માનીને એ વાતને અવગણી શકાય નહિ. એક અભ્યાસમાં નોંધવામાં આવ્યું છે કે નવનિર્માણની લડતના ત્રણ મહિના દરમ્યાન એક છાપામાં અમદાવાદ, વડોદરા, સુરત અને રાજકોટ–આ શહેરોના રિપોર્ટરે આપેલા સમાચારોમાં 'અશ્રુવાયુ' અને 'સંચારબંધી' શબ્દપ્રયોગો બાર હજાર આઠસો ને સત્તાવીસ વાર વપરાયા હતા અને 'ટિયરગેસ' તથા 'કર્ફ્યુ' એ શબ્દપ્રયોગો માત્ર સત્તરસો પંચાવન વખત વપરાયા હતા. જ્યારે નાનાં નગરોમાંથી આવેલા રિપોર્ટોમાં એથી ઊંધું હતું. ત્યાંથી આવેલા સમાચારોમાં 'ટિયરગેસ' તથા 'કર્ફ્યુ' એ શબ્દપ્રયોગો ચાર હજાર બસો ત્રીસ વખત વપરાયેલા મળ્યા અને 'અશ્રુવાયુ' તથા 'સંચારબંધી' માત્ર ત્રણસો બાણું વખત વપરાયેલા નોંધાયા. આ ઘણી રસ પડે તેવી બાબત છે અને ભાષાનો સમાજમાં જે રીતે વપરાશ થાય છે તેના ઉપર ઘણો પ્રકાશ પાડે છે. નવલકથામાં, વાર્તામાં કે નાટકમાં આવતાં કયાં કયાં પાત્રો, કયા કયા સંદર્ભમાં આ રીતે ગુજરાતી શબ્દો, સંસ્કૃત શબ્દો, અંગ્રેજી શબ્દો કે પરિચિત અંગ્રેજી શબ્દોનાં ભાષાંતરો વાપરે છે અને ત્યાં એવું ઔચિત્ય, અસરકારકપણું

કેવું અને કેટલું છે એ વિશે તમે વિચારતાં થાઓ એ જરૂરી છે. એ વિશેનું રૂપરેખાત્મક દર્શન અને નિદર્શન તમને પાછળથી આપીશું.

રૂઢિપ્રયોગો—કહેવતો અને અભિવ્યક્તિક્ષમતા

તમે દસમા ધોરણમાં રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોના સ્વરૂપ અને ભાષામાં તેમના ઉપયોગ વિશે ભણી ગયાં છો. રૂઢિપ્રયોગોનું કામ અર્થને 'ચિત્રાત્મક રીતે' સંક્ષિપ્તતાથી અને સચોટતાથી પ્રગટ કરવાનું છે. તો કહેવતો વક્તવ્યને પુષ્ટ કરવા, આપણા વક્તવ્યને સમર્થિત કરવા, 'આપણે જે કંઇ કહ્યું છે', તેને અગાઉ થઇ ગયેલ શાણા માણસોએ પોતાના અનુભવના નિચોડરૂપે–સૂત્રરૂપે કહેલું જ છે તે બતાવવા આપણે વાપરીએ છીએ. જેમ ભાષાનાં શબ્દભંડોળ અને વ્યાકરણ જાણવાથી ભાષાને ક્ષમતાપૂર્વક ઉપયોગમાં લેવાનું આપોઆપ આવડી જતું નથી તેમ માત્ર રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોનો પરિચય મેળવવાથી આપણું ભાષા-સામર્થ્ય આપોઆપ વધતું નથી.

ભાષાનાં શબ્દભંડોળ, વ્યાકરણ, રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતો એ તો ભાષાના વાસ્તવિક વપરાશની કાચી સામગ્રી થઇ. આમ તો વ્યાકરણના નિયમો તમે જાણો છો એની જાણ જ તમને કરવામાં આવી. એક રીતે શિષ્ટ અને ભણેલી વ્યક્તિઓ આ નિયમો અનુસાર ગુજરાતી ભાષા પ્રયોજે છે, એનો વાસ્તવિક વપરાશ કરે છે તેનાથી તમને પરિચિત કરવામાં આવ્યા. ગુજરાતી ભાષામાં આ પ્રકારના શબ્દો છે, આ પ્રકારનાં રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતો છે તેનાથી તમને સભાન કરવામાં આવ્યા. આ નિયમો અને અન્ય કાચી-સામગ્રીના પ્રકારો વગેરેથી સભાન નહોતા થયા ત્યારે તમે જે ભાષા વાપરતા હતા અને હવે આ નિયમો અને કાચી સામગ્રીની વિપુલતાથી પરિચિત અને સભાન થઇને તમે જે ગુજરાતી ભાષા વાપરશો એ બંને વચ્ચે ફરક હશે એવી અપેક્ષા સહેજે રાખી શકાય.

ક્રિકેટના નિયમો જાણ્યા વિના ત્રણ ઈંટો ગોઠવીને અથવા ભીંત ઉપર કોલસા કે ચોકના ત્રણ લીટા તાણીને, ચીંથરાનો દડો બનાવીને ધોકરણાના બેટથી તમે ક્રિકેટ રમતા હતા અને કૉલેજમાં આવ્યા પછી ઘોરપડેસાહેબ પાસેથી કે કોઇ ક્રિકેટ-વિવેચકના પુસ્તકમાંથી ક્રિકેટના નિયમો વાંચીને, સમજીને, અનેક ક્રિકેટરો ક્રિકેટ કેમ રમે છે તેનું ઝીણવટપૂર્વક અવલોકન કરીને, મેદાનમાં કોચ હજારેસાહેબ પાસેથી તાલીમ મેળવીને તમે ક્રિકેટ રમો એ બે વચ્ચે જેટલા ફરકની અપેક્ષા રહે, લગભગ એટલા ફરકની અપેક્ષા તમારાં ભાષાતાલીમનાં અગિયાર વરસ પહેલાં તમે જે ભાષા વાપરતા હતા અને હવે જે ભાષા વાપરશો એની વચ્ચે રહે. હા, એવું બને કે કેટલાક તાલીમ મેળવ્યા વિના પણ કોઠાસૂઝથી તાલીમ મેળવેલાઓ કરતાં વધારે ક્ષમતાથી

વધારે અસરકારક રીતે ભાષાઓનો ઉપયોગ કરી શકે પણ એ તો અપવાદો ગણાય. એવી વ્યક્તિઓનું ભાષાપ્રભુત્વ જોઈને ભાષા-વપરાશ માટેની તાલીમ નિરર્થક છે એમ કહી શકાશે નહિ. એટલું ખરું કે જેમ જેમ સંશોધનો થતાં જાય તેમ તેમ એ તાલીમમાં સુધારા થતા રહે, તાલીમની રીત અને અભિગમ બદલાય.

ક્રિકેટની તાલીમ મેળવવા જનારને શરૂઆતમાં નથી બેટ હાથમાં પકડવાનું હોતું, નથી દડો હાથમાં લેવાનો હોતો. જાતજાતની અને ભાતભાતની કસરતો કરાવે. મેદાનમાં કેટલાંય ચક્કર દોડાવે. મનમાં થાય : આને અને ક્રિકેટને શો સંબંધ ? લશ્કરમાં લડવા જવાનું હોય ત્યારે પરેડ કરતી વખતે જે રીતે એકની પાછળ બીજો... ત્રીજો... ચોથો... એમ લેફ્ટ-રાઇટ, લેફ્ટ-રાઈટ ચાલતાં એમ ચાલવાનું નથી હોતું. એ પરેડ તો શરીરને કેળવવા હતી. યુદ્ધના મેદાન ઉપર સૈનિક એ પરેડ કરતાં આગેકૂચ કરે તો તો થઈ જ રહે. ક્રિકેટના મેદાન ઉપર ઊભેલો બૅટ્સમૅન વિચારે કે કોચે કહેલું કે દડો અમુક ગતિથી પોતાનાથી અમુક ફૂટ દૂર પીચ પડે એ રીતે લેગબ્રેક થઈને આવતો હોય ત્યારે બૅટ આ રીતે ફેરવવું તો તો એ વિચાર પૂરો થાય એ પહેલાં જ એની દાંડી ગુલ થઈ જાય. તો પછી કોચે તેને આ શીખવ્યું તે નિરર્થક ? ક્રિકેટ રમનારાએ અનેક ટેસ્ટમૅચો રસપૂર્વક ઝીણવટથી દસ્તુંદ શીખવાની અપેક્ષાએ જોઈ. જોઈ એમ કહેવાને બદલે સૂક્ષ્મતાથી એ રમત અવલોકી. ધારો કે એને ગવાસકરની રમતની ખૂબીઓ ખૂબ ગમી. ગવાસકર જ્યાં રમવાના હોય ત્યાં એ અચૂક જોવા જાય. હવે જ્યારે મેદાન ઉપર એ પોતે રમતો હોય ત્યારે શું ગવાસકરની એ રમત વિશે વિચાર કરવા થોભશે ? આ જાતનો દડો આવે ત્યારે ગવાસકર એનો નિકાલ આ રીતે કરે એ વિચારવા રહેશે ? ના અને છતાં ગવાસકરની રમતનું તેણે કરેલું સૂક્ષ્મ અવલોકન એને આ દડાનો કઈ રીતે નિકાલ કરવો એમાં મદદરૂપ થવાનું જ એ હકીકત છે. નિયમો જાણવા, એ નિયમોનો વિનિયોગ અન્ય વ્યક્તિઓ કઈ રીતે કરે છે, કઈ રીતે એ નિયમોમાં છૂટછાટ લે છે એની ઝીણવટથી અભ્યાસ કરવો એ પોતાની સૂઝ કેળવવા માટેનો એક ઉત્તમ રસ્તો છે. ભાષાસૂઝ કેળવવા માટે પણ તમને એ પ્રક્રિયામાંથી પસાર કરવામાં આવ્યા, ભાષાની વ્યવસ્થાના નિયમો શીખવવામાં આવ્યા, ભાષાની વિપુલ કાચી સામગ્રીનો પરિચય કરાવવામાં આવ્યો. સાથે સાથે ઉત્તમ રીતે ગુજરાતી ભાષાનો ઉપયોગ કરનારાઓની કૃતિઓનો અભ્યાસ કરાવવામાં આવ્યો અને એ સાથે નિબંધ-લેખનરૂપે, સ્વાધ્યાયો રૂપે તમે જાતે ભાષાને ક્ષમતાપૂર્વક વાપરવાનો પ્રયત્ન કરો એ રીતે તમારા અભ્યાસક્રમનું આયોજન થયું. આ બધું એક પછી એક શીખવાનું હોય નહિ, પરંતુ નિયમો પણ શીખતા જાઓ, બીજાએ ભાષાનો વપરાશ કર્યો તે

ક્ષમતાપૂર્વક થયો એમ કેમ કહેવાયું એનું અવલોકન અને અભ્યાસ કરતાં જાઓ અને તમે જાતે ભાષાવપરાશનો મહાવરો પાડો—એ ત્રણે પ્રક્રિયા સાથે સાથે થવી જોઈએ.

જોકે તમે અગાઉ ગુજરાતીના શબ્દભંડોળની કાચી સામગ્રીના ઉચિત ઉપયોગ વિશે જે કેટલુંક પ્રાથમિક રૂપે શીખ્યાં તેવું રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોના ઉચિત ઉપયોગ વિશે પ્રાથમિક રીતે પણ શીખ્યાં નથી. દસમા ધોરણમાં તમે પ્રાથમિક પરિચય અને કાચી સામગ્રીની માહિતી મેળવી. ગુજરાતી ભાષાના ઉત્તમ કવિઓ અને લેખકોની કાવ્યપંક્તિઓ કે ગદ્યપંક્તિઓ જેવી કહેવતરૂપે ચલણી બની ગઈ છે અને મુખ્યત્વે તો એ ચલણી પ્રયોગોનો કેવો વિનિયોગ લેખકો કરે છે તેનું થોડું અવલોકન નમૂનારૂપે અહીં કરાવવામાં આવશે જેને આધારે તમે હવે પછી ગુજરાતી ભાષાનાં જે લખાણો વાંચો તેને અવલોકવાનાં અને અભ્યાસવાનાં રહેશે અને પછી એ દ્વારા કેળવાયેલી સૂઝથી તમારે પોતાનાં લખાણોમાં એ કહેવતો—રૂઢિપ્રયોગોનો ઉચિત વિનિયોગ કરવાનો રહેશે.

ગુજરાતી ભાષાની કહેવતો અને રૂઢિપ્રયોગોનો ઉત્તમ ઉપયોગ કરનારો સમર્થ કવિ અખો ગણાય છે. અલબત્ત, તેની પહેલાં થઈ ગયેલા માંડણ બંધારા નામના કવિમાં આવી કહેવતો અને રૂઢિપ્રયોગો પુષ્કળ મળે છે. માંડણે જાણે કહેવતોનો કોશ આપ્યો છે, જેનો ઉપયોગ અખાએ કર્યો છે. કવિ અખાથી તમે પરિચિત છો અને માંડણ કરતાં અખામાં કહેવતોનો ઉપયોગ કરવાની શક્તિ વધુ છે; એટલું જ નહિ, તેણે તો એવી પંક્તિઓ આપી કે એ કહેવતો બની ગઈ એ સ્પષ્ટ છે. એટલે આપણે અખાનાં જ કેટલાંક ઉદાહરણો લઈએ :

દેહાભિમાન હતો પાશેર, વિદ્યા ભણતાં વાધ્યો શેર,
ચર્ચાવાદમાં તોલે થયો, ગુરુ થયો ત્યાં મણમાં ગયો.
એક મૂરખને એવી ટેવ, પથ્થર એટલા પૂજે દેવ;
તુલસી દેખી તોડે પાન, પાણી દેખી કરે સ્નાન.

ઉપરની પંક્તિઓ આજે કહેવતો તરીકે વપરાય છે.

અખો એ અંધારો કૂવો, ઝગડો ભાગી કોઈ નવ મૂઓ.
ષટ્ દર્શનનાં જૂજવાં મતાં, માંહેમાંહે જેણે ખાધી ખતા.
અખા એ બે ન બને; સેંથો કે તાલ;
છીંડું શોધતાં લાધી પોળ,......

પડે નહીં ને પૃથ્વી સૂઝે, કને નહીં તે કહો શું ખૂએ?—જ્યારે માણસની ભાષા આવી સૂત્રાત્મક બની જાય ત્યારે તે ખૂબ લોકપ્રિય બને, કારણ કે એ વાણી હૃદય સોંસરી ઊતરી જાય તેવી હોય છે, યાદ રહી જાય એવી હોય છે.

સ્પર્શી જાય તેવી હોય છે, જીવનના કોઈક કીમતી અનુભવને એ વ્યક્ત કરતી હોય છે અને માટે આપણે તેને સૂત્રાત્મક કહીએ છીએ. અખાના એકેએક છપ્પામાં તમને આવાં સૂત્રો મળે. એ સૂત્રાત્મક હોવાને કારણે હૃદયસ્પર્શી, યાદગાર અને લોકપ્રિય બની રહે છે. ભાષાને આ રીતે વાપરી હોય ત્યારે સઘનતાથી વાપરી છે એમ કહી શકાય..

'નવલરામનો અંતકાળ' કૃતિમાં જે કાવ્યપંક્તિઓ આવે છે તેમાંની બીજી પંક્તિનો ઉત્તરાર્ધ 'ઘરદીવડાં નહીં ખોટાં' કહેવતરૂપે પ્રચલિત થયો છે. 'કંઈ લાખો નિરાશામાં અમર આશા છુપાઈ છે,' 'ભૂલોની જ પરંપરા જગત આ,' 'વેરથી વેર ના શમે,' 'જગની સૌ કડીઓમાં સ્નેહની સર્વથી વડી,' 'ન હીન જન્મે કદી હીન માનવ,' 'શ્રદ્ધા જ મારી લઈ ગઈ મંજિલ પર મને,' 'આ, તું જ છો જ્યોતિધામ' જેવી ઘણી કાવ્યપંક્તિઓ પણ કહેવતરૂપ બની શકે છે. 'વિનિપાત' કૃતિની છેલ્લી પંક્તિ 'પડે છે ત્યારે સઘળું પડે છે,' કહેવત તરીકે ચલણી થઈ શકે, પણ એ જ કૃતિમાં પૃ. ૧૦૩ ઉપર આવતી 'માણસને કૃત્રિમ જુસ્સાનો ગુલામ બનાવવામાં ન આવે તો દરેક જગા એને માતાના ખોળા જેવું સાંત્વન આપી શકે છે' અને પૃ. ૧૦૮ ઉપર આવતી 'મરણ પામેલી પ્રજાની દરેકે દરેક દૃષ્ટિ હણાઈ ગઈ હોય છે.' જેવી પંક્તિઓ અનુભવના નિચોડરૂપે અને સૂત્રાત્મકરૂપે આવતી હોવા છતાં કહેવત તરીકે ચલણી થવાની શક્યતા ઓછી રહેવાની. આવાં સૂત્રો કહેવત તરીકે લોકજીભે ત્યારે જ ચડે કે જ્યારે એમાં કોઈ વિશેષ લય હોય, ટૂંકાણ અને સઘનતા હોય. હવે વર્ણનોમાં તમારે બને ત્યાં સુધી ટૂંકાં વાક્યો શા માટે વાપરવાં જોઈએ તેનો કંઈક ખ્યાલ તમને આવ્યો હશે. એની વિસ્તૃતવાર ચર્ચા પાછળથી કરીશું.

સાહિત્યકૃતિઓમાંની સૂત્રાત્મક અને અર્થસભર પંક્તિઓ કહેવતરૂપે અને રૂઢિપ્રયોગરૂપે ચલણી બને છે એ જોયું. સામાન્ય રીતે લખાણોમાં આવી રૂઢિપ્રયોગ અને કહેવતરૂપ બનેલી પંક્તિઓ ભાગ્યે જોવા મળે છે એનું એક કારણ એ છે કે સાહિત્યકારની પોતાની ભાષા જ એટલી તાકાત ધરાવતી હોય છે. એને ભાગ્યે જ એવા ચલણી પ્રયોગોની જરૂર પડે. એ તો પોતાની પ્રતિભાની ટંકશાળમાં અસંપ્રજ્ઞાત-પણે પોતાની ફાવટ પ્રમાણેના ભાષાપ્રયોગોના સિક્કાઓ તૈયાર કરી લે છે અને પછી એ સિક્કાઓ ચલણી બને છે. આમ છતાં તેને દાખવવા હોય તેવા, તેને આત્મસાત્ થઈ ગયા હોય તેવા રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતો તે વાપરે છે, ક્યારેક જરૂર ઊભી થતાં પણ તે કહેણીઓ (કહેવતો) વાપરે છે. 'સુખ' નામની કૃતિમાં નર્મદે સુખ ઉપરની તેને ખબર હતી તે બધી કહેણીઓ મૂકી દીધી છે. આ બધી

કહેણીઓ–અનુભવસિદ્ધ અને ચલણી બનેલી તેથી લોકોમાં વારંવાર કહેવાતી. તેથા કહેણીઓ અથવા કહેવતો ધ્યાનપૂર્વક વાંચો. પહેલી કહેણી એ કાવ્યપંક્તિઓ છે. તમે કદાચ તેને મુક્તક કહેવાનું પણ પસંદ કરો. 'પહેલું સુખ તે જાતે નરા (નીરોગી) બીજું સુખ તે ઘેર દીકરા, ત્રીજું સુખ તે કોઠીએ જાર (જુવાર), ચોથું સુખ તે સજ્જન નાર.' આમાંની પહેલી પંક્તિમાંનો પૂર્વાર્ધ તો આજે આપણે વાતચીતમાં છાશવારે ટાંકીએ છીએ. (આ છાશવારે એ પણ એક રૂઢિપ્રયોગ થયો તે નોંધો) 'સુખદુઃખ મનમાં ન આણીએ' એ પણ એક કાવ્યપંક્તિનો પૂર્વાર્ધ છે. 'સૂવા જેવું સુખ નહિ ને સુવા જેવું દુઃખ નહિ,' 'સંતોષ સમાન સુખ નહિ,' 'નિવૃત્તિમાં મોટું સુખ છે', 'જ્ઞાનમાં સુખ છે,' 'આશા અમર છે માટે એમાં પણ સુખ છે', 'જેણે જેમાં માન્યું તેને તેમાં સુખ.'—આ બધાં સૂત્રાત્મક વાક્યો છે. લેખકને પોતે જે નિબંધ લખવા ધારે છે તેમાં આ બધાં સૂત્રો, લોકોક્તિઓ કે કહેણીઓ ઉપયોગી થઈ છે. તમે તમારાં ઘણાં લખાણની શરૂઆત વિષયને અનુરૂપ કહેવતોથી કરી શકો અને એ રીતે વિષયની માંડણી કર્યા પછી તમે જે મુદ્દાઓની છણાવટ કરવા ધારો છો તેઓને એક પછી એક ક્રમમાં લઈ શકો છો.

'મ્હારા નાનપણના સાથી' એ કૃતિમાં લેખકે એક જગ્યાએ પૃ. ૭૬ ઉપર એક લોકોક્તિ વાપરી છે. "ખેતીને બુદ્ધિ અને પુરુષાર્થવાળો હુન્નર શી રીતે બનાવવો ? ખેતી સુધારવા માટેની સૂચનાઓ આપણી લોકોક્તિના 'ખેડ, ખાતર અને પાણી' અને તે માટે જોઈતી નાણાંની સગવડ એટલા શબ્દોમાં સાદે રૂપે સમાવી શકાય." હવે આ જ બાબત લેખક આ રીતે પણ લખી શક્યા હોત, "ખેતીને બુદ્ધિ અને પુરુષાર્થવાળો હુન્નર શી રીતે બનાવવો ? ખેતી સુધારવા માટેની સૂચનાઓ આ પ્રમાણે હોઈ શકે :

૧. "યોગ્ય સમયે યોગ્ય ખેડ કરવામાં આવે જેથી જમીન સારી રીતે કેળવાય.
૨. જમીનની જાત પ્રમાણે અને ઉગાડવા ધારેલા પાકની જાતને અનુરૂપ છાણિયું અથવા રાસાયણિક ખાતર વાપરવું જોઈએ, જેથી પાક વધારે લઈ શકાય.
૩. પાણીની પૂરતા પ્રમાણમાં સગવડ કરવી જોઈએ.
૪. પાક તૈયાર થયા પછી તેને જીવ-જંતુથી અને પશુ-પક્ષીઓથી બચાવવાના યોગ્ય ઉપાય કરવા જોઈએ.
૫. કાપણી વખતે ઓછામાં ઓછો બગાડ થાય તેની કાળજી લેવાવી જોઈએ.
૬. ખળામાં પણ બગાડ સામે સાવચેતીનાં પગલાં ભરવાં જોઈએ. અને

૭. તેનો જથ્થો સંઘરી રાખવાની, વિતરણની અને માલવહનની એવી વ્યવસ્થા કરવામાં આવે કે જેથી એકે દાણો નકામો ન જાય."

હવે જો ખેતીવાડીના કોઈ અભ્યાસીએ આ સૂચનો કરવા ધાર્યાં હોય તો આનાથી પણ વધુ વિગતપૂર્ણ રીતે, ઝીણીઝીણી બાબતોને ધ્યાનમાં લઈને સ્પષ્ટતાપૂર્વક આ આખી બાબતનું નિરૂપણ કર્યું હોત. પણ સ્વ. આનંદશંકર 'ખેતી' ઉપર કે 'ખેતીની સુધારણા' ઉપર નિબંધ લખવા બેઠા નથા. નાનપણમાં પોતે ભણેલા એવી બે કૃતિઓ 'ડિઝર્ટેડ વિલેજ' અને 'વ્હિકાર ઑફ વેકફીલ્ડ'ની વાત કરતાં કરતાં, ગામડાની વાત છે એટલે ખેતીની વાત તો આવે જ, એ રીતે ખેતીની વાત વચ્ચે આવી ગઈ છે. એ વાત વચ્ચે આવી તો એની એમના જમાનામાં જે અવદશા આપણે ત્યાં હતી તેનું સ્મરણ થયું અને તેથા તેની સુધારણા માટેની જાણીતી કહેવત 'ખેડ, ખાતર અને પાણી, આબાદી લાવે તાણી' યાદ કરાવી દીધી. એમને જે કહેવું હતું તે સાદા શબ્દોમાં, સાદી રીતે કહી દીધું. કહી દીધું કે ખેતી સુધારણા માટે આપણે ત્યાં ઘણું કરવા જેવું બાકી છે, ખેતી-સુધારણા માટેની સોનેરી સૂચનાઓ તો અદનામાં અદનો, નાનામાં નાનો ખેડૂત પણ જાણે છે, પણ તેને અમલમાં મૂકવાની જ જરૂર છે એ વાત તેમણે પેલી કહેવતથી અસરકારક રીતે કહી દીધી. આમ, પોતે કહેવાની વાત ટૂંકાણથી છતાં અસરકારક રીતે કહેવા માટે રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોનો ઉપયોગ થઈ શકે.

રૂઢિપ્રયોગોનો ઉપયોગ કહેવતોની જેમ મોટે ભાગે રોજના ભાષાવ્યવહારમાં વધારે થાય છે. એટલે જે સાહિત્યકૃતિઓમાં રોજિંદા ભાષાવ્યવહારનો ઉપયોગ કરવામાં આવ્યો હોય ત્યાં રૂઢિપ્રયોગ સચોટ, અર્થપૂર્ણ, અસરકારક અભિવ્યક્તિ સાધે છે એવું નોંધી શકાય. 'જીવણુ ચરકલડી', 'વાત્રકને કાંઠે', 'વાની મારી કોયલ', 'ડીમ લાઈટ' વગેરે નાટકો અને વાર્તાઓમાં તમને આવા પ્રયોગો વધુ જોવા મળવાના. એનું કારણ એમાં વપરાયેલી રોજ-બ-રોજની ભાષા છે, 'જીવણુચરકલડી'માં દેવા નામનું પાત્ર ભણેલું છે અને માન્ય કે શિષ્ટ ભાષા અથવા તો આપણે જેને લેખન અને સાહિત્યમાં ઉપયોગી કહીએ છીએ તેવી ભાષા વાપરે છે. એ જે સંવાદો બોલે છે તેની સરખામણીમાં જીવા, ચંદણી વગેરે જેવાં પાત્રો જે સંવાદો બોલે છે તેમાં ઘણા રૂઢિપ્રયોગો વણાઈ ગયેલા તમે નોંધી શકશો. એ દ્વારા એ પાત્રો કેવી સચોટ અભિવ્યક્તિ સાધે છે એ સમજવાનો પ્રયત્ન કરી જોજો.

'વાત્રકને કાંઠે'માં લેખક પોતે વર્ણન કરતાં કરતાં ક્યાંક 'સાસુવાળી ચલાવી' જેવો કોઈક રૂઢિપ્રયોગ કરે છે, પણ મોટે ભાગે નવલ અને માલીની ઉક્તિઓમાંથી

રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતો તમને મળે. લેખકે ત્યાં કૌંસમાં (છૂટ આદરી) એમ 'સાધુવાળી ચલાવી' એ પ્રયોગનો અર્થ તો આપ્યો છે, પરંતુ 'સાધુવાળી ચલાવી'માં જે અર્થબોધ થાય છે તેવી અર્થબોધની સચોટતા 'છૂટ આદરી' એ પ્રયોગથી કેમ થતી નથી એ સમજવાનો પ્રયત્ન કરો.

'વાની મારી કોયલ'માં પૃ. ૨૦૭ ઉપરનો એક પ્રયોગ જુઓ : "નેણશી ભગતની બંને આંખોમાં કૂવા પડ્યા અને શરીર આખામાં બુઢાપો પ્રવેશી ગયો તોપણ પોતાના એકના એક દીકરા રવાને ઘેરે સંતીનાં ઘોડિયાં-લગન પછી મંગળ અવસર આવી જ નહોતો શક્યો." આ વાક્યમાં 'બંને આંખોમાં કૂવા પડ્યા' એ પ્રયોગ આવે છે. આંખે અંધાપો આવ્યો એવો ભાષાપ્રયોગ કર્યો હોત તો ન ચાલત? એને બદલે આ પ્રયોગ શું શું વધારે સૂચવી જાય છે? 'કૂવા પડવા' એ પ્રયોગથી કૂવાનું ઊંડાણ, તેની અંદર રહેલું અંધારું, તેનું બિહામણાપણું એ બધા અર્થો પણ અભિવ્યક્ત થાય છે. ઊંડી ઊતરી ગયેલી—જ્યાં હવે ક્યારેય સૂર્યનું કિરણ પ્રવેશવાનું નથી એવા ગાઢ અંધારાથી ઘેરાઈ ગયેલી, કંઈક બિહામણી લાગતી નેણશી ભગતની આંખોનું ચિત્ર 'નેણશી ભગતની બંને આંખોમાં કૂવા પડ્યા' એ પ્રયોગને કારણે આપણી દૃષ્ટિ સમક્ષ કંડારાઈ જાય છે. વળી, કૂવા કંઈ એક દિવસમાં ન પડે. એટલે વીતેલાં વરસોમાં એ આંખો પર જે જે વીતી હશે, કાળે પોતાની કોદાળી લઈને ધીમે ધીમે આંખોમાં કૂવા ખોદવાની જે પ્રક્રિયા ચલાવી હશે તેનો અણસારો પણ જરાક લાંબો વિચાર કરતાં આ પ્રયોગમાંથી આપણને મળી રહે. રૂઢિપ્રયોગ કેવો અર્થસભર, અર્થસઘન અને અસરકારક અભિવ્યક્તિ સાધે તેનું આ સરસ ઉદાહરણ છે.

'ડીમ લાઈટ' નાટકમાં ઘણા મોટા પ્રમાણમાં રૂઢિપ્રયોગો અને ત્રણ-ચાર કહેવતોનો ઉપયોગ થયો છે. રામુ કે લખમણ જેવાં ગામડાનાં પાત્રો જ નહિ, પણ મગન અને સાહેબ જેવા ભણેલા માણસો પણ ક્યાંક ક્યાંક રૂઢિપ્રયોગોનો ઉપયોગ કરે છે. દરેક ઠેકાણે તેના વપરાશનું ઔચિત્ય, બીજી કેટલીક વિશેષતાઓની સાથે રહીને આ નાટકને એક જીવંત અને તેથી ઉત્તમ નાટક બનાવે છે. આ નાટકમાં વપરાયેલા રૂઢિપ્રયોગોના ઔચિત્યનું, અર્થસભરતાનું અહીં પૃથક્કરણ કરીશું અને છેલ્લે ભાષાવપરાશનું સામર્થ્ય અથવા ભાષાપ્રભુત્વ એટલે શું અને અત્યાર સુધી તમે જે ભાષાપ્રભુત્વ મેળવવા માટેની તાલીમ લીધી એનાથી કેળવાયેલી સૂઝ કેવાં પરિણામો નિપજાવી શકે તેની તપાસ કરીશું.

આ નાટકમાં સાહેબનું પાત્ર પણ ત્રણ-ચાર રૂઢિપ્રયોગોનો ઉપયોગ કરે છે. પૃ. ૨૭૭ ઉપર રામુ માટે એ કહે છે, 'મગન, આ તો કોઈ છૂપો રુસ્તમ લાગે

છે!' 'છૂપો રુસ્તમ' એ રૂઢિપ્રયોગથી સાહેબે રામુના પાત્રને ખૂબ ચોકસાઈથી, સુરેખ રીતે, ચિત્રાત્મક રીતે શબ્દબદ્ધ કરી દીધું. 'પહોંચેલો લાગે છે', 'ઘણો અનુભવી લાગે છે', 'ગામડિયો છતાં ભારે મશ્કરો અને રંગીલો છે', 'બુદ્ધિમાન લાગે છે', 'કોઈથી ગાંજ્યો જાય એમ નથી' એવાં એનાં આપણને પરિચિત લક્ષણો ઉપરાંત 'ભારે દાંડ લાગે છે', 'એક નંબરનો ગુંડો છે' એવી આ વ્યક્તિની અનેક લાક્ષણિકતાઓ આ પ્રયોગ દ્વારા માત્ર બે જ શબ્દોમાં અભિવ્યક્ત થઈ શકી છે.

સાહેબ આવો બીજો ભાષાપ્રયોગ એ જ પાના ઉપર કરે છે. 'આણે જેલના સળિયા હજી જોયા લાગતા નથી.' તો પૃ. ૨૭૮ ઉપર 'આને તો એક વાર મામાને ઘેર મોકલવો જ પડશે.' 'મામાને ઘેર મોકલવો' એ રૂઢિપ્રયોગ 'જેલભેગો કરવો પડશે' એ બાબતને ઘણી વધારે અર્થસભર રીતે વ્યક્ત કરે છે. મામાને ઘેર કોઈ ટોકનાર ન હોય, કોઈ રોકનાર ન હોય. આપણે કટાક્ષમાં ક્યારેક કહીએ છીએ કે 'તમને રોટલા શેના ભાવે, મેથીપાક ખવડાવીએ તો ઠીક.' એ રીતે ઊલટો અર્થ લેતાં, 'મામાને ઘેર મોકલતાં' બરાબરની મહેમાનગતિ થશે. ખાતરબરદાસ અને રામભાઈની ચડેલી ચરબી ઊતરશે એવો અર્થ સમજાય. 'જેલભેગો કરવો પડશે' એ પ્રયોગ 'ચરબી ઉતારવી પડશે'. એ અર્થને આટલી અસરકારક રીતે ભાગ્યે વ્યક્ત કરી શકે.

મગન ચાર જગાએ રૂઢિપ્રયોગોનો ઉપયોગ કરે છે. પૃ. ૨૬૯ ઉપર તે રામુને કહે છે: "જીભ સંભાળીને બોલજો, હાં રામભાઈ; નઈ તો મારા જેવો કોઈ ભૂંડો નથી.' 'જીભ સંભાળીને બોલજો' એ પ્રયોગ ઘણો જાણીતો છે. આ સંદર્ભમાં એની અસરકારકતા સમજીએ. નાટકમાં મગનનો પ્રવેશ થયો ત્યારે તેના પ્રવેશતાં જ 'કાલ' અતારે તો દિયોર ટકાનોય નતો' અને 'તેણુ શું ચાર સેજે દિયોર' એમ 'દિયોર' એવી ગાળ આપીને રામુએ તેને છંછેડ્યો છે. વળી, બીજી બે વાર વાત-વાતમાં મગનને તે 'દિયોર' કહે છે. હવે પૃ. ૨૬૯ ઉપર રામુ એને 'કરચન ડોબાના બાડિયામાં' પડવાનું કહીને 'જોને દિયોર મોટા કંટરાટી થૈ જ્યાં છે તે!' એમ કહે છે ત્યારે 'દિયોર'ની ગાળોથી ત્રણે આવી ગયેલો મગન પોતાની ઉેસિયત સમજવા છતાં ગુસ્સે થઈ જઈને 'જીભ સંભાળીને' બોલવાનું કહે છે. મગન એ સૂચવવા માગે છે કે આટલી વાર દિયોર કહ્યું તે સાંખી લીધું, પણ હવે કહેશો તો જીભ ખેંચી કાઢીશ કે જેથી બોલાય જ નહિ. 'જરા વિચાર કરીને બોલજો' એમ કહેવાથી કે 'મોં સંભાળીને બોલજો' એમ કહેવાથી જીભ ખેંચી કાઢવી પડશે એવો અર્થ તો ન જ નીકળે અને તો આટલી અસરકારક એ ઉક્તિ બને નહિ.

મગને 'જીભ સંભાળીને બોલવાની' ધમકી આપ્યા છતાં તરત પછીનાં વાક્યોમાં સતત બે વાર રામુ 'દિયોર' શબ્દ વાપરે છે એટલે ગુસ્સે થયો હતો છતાં અત્યાર

સુધી રામભાઈને 'રામભાઈ' એમ માનપૂર્વક સંબોધતો હતો તે મગન ત્રીજા જ વાક્યમાં, 'જો રામલા, આપણી આગળ તારી બુહાગીરી નઈ ચાલે.' એમ તુંકારીને કહે છે. 'બૂંધે ‑નારં પાંસરી'માં 'બૂધુ' એ શબ્દપ્રયોગ છે. બૂધું એટલે ધોકો, ડફણું, જાડી લાકડી. રામભાઈ જેને ને તેને ધોકાવી નાખવાની, ધોઈ નાખવાની ધમકી આપતા હશે. પણ મગન 'બુહાગીરી નઈ ચાલે' એ રૂઢિપ્રયોગથી રામુને સમજાવી દેવા માગે છે કે બૂધાથી મારવાની, બૂધાવાળી કરવાની તારી ધમકી આપણી પાસે નહિ ચાલે. ધોકે ને ધોકે મારવું, બૂધે પાંસરું કરવું, ધોઈ નાખવું એવા ઘણા અર્થો 'બુહાગીરી'થી સમજાય છે.

પૃ. ૨૭૦ ઉપર મગન, તદ્દન ઢીલો પડી જઈને, દીન થઈ જઈને રામભાઈની દયા યાચે છે ત્યારે તેણે કરેલો રૂઢિપ્રયોગ, 'લખાની વાત સાચી છે; રામભાઈ, આ **તમારી ગાય છું**. મૂકી દો ભૈશાબ, હવે તમારી સામે કદી નહિ બોલું.' કેટલો ઉચિત છે એ તો હવે તમે પણ કહી શકશો. વળી, પૃ. ૨૮૧ ઉપર મગન, 'સમજો ને કે ચા-પાણીમાં પત્યું.' એવો રૂઢિપ્રયોગ કરે છે તે એટલો વ્યાપક છે કે તેની અર્થસભરતા વિશે ભાગ્યે જ કંઈ કહેવું પડે.

લખમણ પૃ. ૨૭૦ ઉપર 'એક દાંત જ્યાં પણ મુંએદાડાથી લેણમાં આઈ જ્યો' અને પૃ. ૨૭૪ ઉપર 'મું લેણમાં રહ્યો છું. તદ્દન સીધો માણહ' એવા રૂઢિપ્રયોગ કરે છે. રામુની પત્ની પ્રધાન પૃ. ૨૮૦ ઉપર 'ઈનું કાળું કરો!' અને પૃ. ૨૮૧ ઉપર 'પેલો તેણ પૈશાંનો મગલો' એવા બે રૂઢિપ્રયોગો કરે છે તો મણિ પૃ. ૨૭૯ ઉપર 'એ તો પેલા માનવીએ કર્યું છ ન ૬ વખાણેલી સીચડી દાંતે વળગે' એવી એક કહેવત વાપરે છે. આ ચારે રૂઢિપ્રયોગો અને મણિએ કરેલો કહેવતનો ઉપયોગ કેટલો ઉચિત છે, સંદર્ભયોગ્ય છે એ પણ હવે તમે સમજાવી શકશો.

સાથી વધુ નોંધપાત્ર રામુએ વાપરેલા રૂઢિપ્રયોગો છે. આપણે છેલ્લે આ નાટકની ભાષાનો વિચાર કરતી વખતે રામુના ભાષાપ્રભુત્વની ચર્ચા કરીશું. પરંતુ અહીં તે જે ઔચિત્યપૂર્વક અને ઊંડી ભાષાસૂઝથી રૂઢિપ્રયોગોનો-ઉપયોગ કરે છે તેની ચર્ચા કરીએ.

પૃ. ૨૬૭ ઉપર 'દિયોર ટકાનોય નતો'-અથવા પૃ. ૨૭૩ ઉપર 'મોટા સાએબો હુધી તો કશું પોંકતું નઈ વોય. આના જેવા જ વચમાં **ચરી જતા અશે**.', કે પૃ. ૫૭૭ ઉપર 'કુણ **ચોખા મેલવા આયું'તું** તે આંય પધાર્યા ?' કે પૃ. ૨૭૯ ઉપર 'ઈની હાહુ બેઠી બેઠી **મણ મણની જોખતી હશે**' જેવા અને બીજા કેટલાક પ્રયોગોની ચર્ચા કરીને વિશેષ લંબાણ નહિ કરીએ, કારણ કે આ પ્રયોગોના સંદર્ભગ

ઔચિત્ય વિશે તમે જ કહો એવી અપેક્ષા છે. પરંતુ રામુએ ઉપયોગમાં લીધેલા ચાર રૂઢિપ્રયોગો જે સંદર્ભમાંથી તેણે ઉપાડ્યા છે તેની ખૂબી સમજવા જેવી છે.

પૃ. ૨૭૨ ઉપર મણિવહુ પ્રધાનને કહે છે, 'કેતાં જવ નં. પાણી તો રાંમભાઈ ભરી દેહં.' એમાંના 'પાણી ભરવું' એ સાદા પ્રયોગને રામુ કેવો આસાનીથી અર્થ-સભર 'મારી પાંહેણુ પાંણી ભરાવનારે અજી જલમ લીધો નહિ. હમજ્યા વડેરારુ ?' એવા રૂઢિપ્રયોગમાં ફેરવી નાંખે છે! રામુના સમગ્ર પાત્રને આ પ્રયોગ એક જ રેખાને લસરકે આપણી સામે રજૂ કરી દે છે, એની ખુમારી, પોતાના બળનું આત્મભાન અને ગૌરવ આ રૂઢિપ્રયોગમાં વ્યક્ત થાય છે.

પૃ. ૨૭૮ ઉપર સાહેબ રામુને કહે છે: "તું જાતે હવા કાઢી નાખે તો જોઉં કે તું બહાદુર છે." ત્યારે રામુ કેવી ચતુરાઈથી 'હવા કાઢી નાખવી' એ સાહેબની ઉક્તિના સંદર્ભમાં સાદા વાક્યપ્રયોગને રૂઢિપ્રયોગમાં ફેરવી નાખે છે તે જુઓ! એ કહે છે: "મું તો સાએબ, પૈડાંની જ નઈં, ખુદ આપનીય અવા કાઢી નાંખું, પણ તમે મારે આંગણે ઊભા છાં એટલે મેમાંન કેવાવ, હમજ્યા ?" સાહેબની હવા કાઢી નાખવાની વાત દ્વારા એણે, સાહેબને સાનમાં કેટલું બધું સમજાવી દીધું! રામુ ગામડાનો માણસ છે, છતાં 'ગરીબ ગાય બનાવી દઈશ, મુતરાવી દઈશ, છક્કા છોડાવી નાખીશ, ઢીલાઢસ કરી નાખીશ' એવા વધુ જાણીતા પ્રયોગો કરવાને બદલે એ બધા પ્રયોગોનો અર્થ જેમાં સમાઈ જાય છે તેવા, મોટેભાગે શહેરમાંથી ગામડામાં પહોંચેલા આ રૂઢિપ્રયોગથી સાહેબને ઘણું ઠાવકાઈથી હાડોહાડ લાગી જાય તેવું સંભળાવી દે છે. વાહનના પૈડામાંથી હવા નીકળતી હોય ત્યારે જે ચિત્ર ઊભું થાય તે અને એના પૈડામાંથી હવા નીકળી ગયા પછી એની જે દયનીય દશા થાય તે એમ બંને ચિત્રો આ પ્રયોગમાંથી ઊપસે છે. આ રૂઢિપ્રયોગથી રામુ સાહેબનું એક એવું ચિત્ર એમના જ ખુદના ચિત્તમાં આંકી દેવા માંગે છે.

પૃ. ૨૮૦ ઉપર પ્રધાન લખમણને કહે છે: 'જવ લખાભૈ, ઈન આલી આવાં ને ઈનું કાળું કરાં!' ત્યારે 'કાળું કર' એ રૂઢિપ્રયોગને વધુ સ્પષ્ટ કરીને જુદા સંદર્ભમાં રામુ વાપરે છે, "કોઈનું મૂઢું આપણાથી કાળું નાં, થાય, ઝાંડી." એ સો વાતેય સાહેબને લાંચ આપવા માંગતો નથી. પાંચ રૂપિયા તો બીજા હજાર ઉપયોગમાં આવે. અહીં એ ઉપર ઉપરથી એમ સૂચવવા માગે છે કે આપણે લાંચ આપીને તેને શા માટે નકામું કલંક લગાડવું ? બાકી એ સાહેબથી ડરતો નથી, સાહેબને લાંચ આપવા માગતો નથી, એ અર્થ નીકળે છે.

પૃ. ૨૮૧ ઉપર મગન પાછા આવવાનું કારણ આપે છે કે, 'મને થયું કે પ્રધાન-ભાભીના હાથનો ચા પીતો આવું!' ત્યારે 'ચા પીવો' એ સાદા વાક્યપ્રયોગના

સંદર્ભમાં, અનુસંધાન જાળવીને રામુ, "આ જ તો મારા હાથનો ઉકાળો પીવાના થ્યાતા" એમ એક નવો જ અથવા ઓછો ચલણી રૂઢિપ્રયોગ 'કોઈના હાથનો ઉકાળો પીવો' ચલણમાં લાક્ષણિક રીતે મૂકે છે, ઉકાળો પીવાથી ઠંડી ઊડી જાય, શરદી મટી જાય, તાવ ભાગી જાય. રામુના હાથનો ઉકાળો પીને મગન માટે એનાથી ઊંધું જ થાત—ઠંડી ચડી જાત, તાવ ભરાઈ જાત, અલબત્ત, મગજની ગરમી નીકળી જાત. રામુએ આ પ્રયોગથી મગનને કેટલું બધું સૂચવી દીધું ! માત્ર ચલણી રૂઢિપ્રયોગોનો ઉપયોગ રામુ કરે છે એમ નહિ, ચલણી રૂઢિપ્રયોગોને નવા સંદર્ભમાં ઉચિત રીતે વાપરવા ઉપરાંત, એ રૂઢિપ્રયોગોના ચલણી અર્થનો પૂરો કસ કાઢવા ઉપરાંત એમાંથી કોઈક નવો અર્થ આપવાની ભાષાશક્તિ પણ રામુમાં છે. 'ઉકાળો પીવાના થ્યાતા' એ પ્રયોગ ઉપરથી તો એક ડગલું આગળ વધીને એમ પણ કહી શકાય કે નવા રૂઢિપ્રયોગો ચલણી બનાવવાની ભાષાશક્તિ પણ રામુમાં છે.

આ ઉપરથી સમજી શકશો કે કહેવતો અને રૂઢિપ્રયોગોની યાદી મોઢે હોય, તેનું વર્ગીકરણ આંગળીને વેઢે હોય, એક જ અર્થની ગણાવાતી અનેક કહેવતો આવડતી હોય, સમાજવ્યવહારમાં કહેવતો–રૂઢિપ્રયોગોનું શું સ્થાન છે એ વિશે બે-ચાર ઉદાહરણો ગોખી માર્યાં હોય તો તેથી ભાષાની અભિવ્યક્તિક્ષમતા આવતી નથી. એ બધું તાલીમ પૂરતું જરૂરી છે. પણ ભાષાશિક્ષણનું એ ધ્યેય નથી. ધ્યેય તો છે એ બધું આવડતું હોય તેનો ઉચિત વિનિયોગ કરીને અભિવ્યક્તિને અસરકારક બનાવવાનું. પેલી માહિતી તો સાધન છે. એ માહિતી મેળવીને ભાષાની અભિવ્યક્તિની અસરકારકતા ધરાવતા લેખકો ભાષાના વાસ્તવિક વપરાશમાં તેનો કેવો ઉચિત વિનિયોગ કરે છે તેનો ઝીણવટથી અભ્યાસ કરીને તમારી એવી ભાષાસૂઝ કેળવાશે કે પછી આપોઆપ સહજ રીતે તમે પણ તમારી અભિવ્યક્તિ અસરકારક બને એ રીતે રૂઢિપ્રયોગો–કહેવતોનો વિનિયોગ કરતાં થઈ જશો.

ભાષાવપરાશ અને ભાષાપ્રભુત્વ

અગાઉ તમે શબ્દભંડોળમાંથી કઈ રીતે શબ્દપસંદગી કરવામાં આવે છે અને રૂઢિપ્રયોગો–કહેવતોનો કઈ રીતે ઉચિત વિનિયોગ થઈ શકે છે એ વિશે થોડીક માહિતી મેળવી છે. આ બારે વરસ દરમિયાન વ્યાકરણના અને જોડણીના, વ્યુત્પત્તિના અને શબ્દભંડોળમાં થતા ફેરફારના, રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોના વપરાશના, રસ, છંદ અને અલંકારના અનેક નિયમો અને અનેક પ્રકારો શીખ્યાં છો. અભિવ્યક્તિક્ષમતાની ચર્ચા કરતાં આપણે જોયું તેમ આ બધા નિયમો અને માહિતી તો સાધન છે, ભાષાના સમર્થ ઉપયોગ માટેની કાચી સામગ્રી છે. આ તાલીમ દ્વારા તમારી ભાષાસૂઝ કેળવવાનું ધ્યેય છે.

આ તાલીમનું મહત્ત્વ શું છે એ પણ આપણે પ્રમાણ્યું. હવે માની શકાય કે તમારી ભાષાસૂઝ કેળવાઈ છે. બાર વરસ એટલે તમે એક તપ તપ્યાં કહેવાવ. આ બાર વરસ દરમિયાનં ભાષાસૂઝ કેળવવા માટે તમે જે તપ કર્યું તેનાથી પ્રસન્ન થઈ વૈખરીદેવીએ, આ ભારતીએ તમારી જીભે કે કલમમાં વસવાનું પસંદ ન કર્યું હોય તોય એના આશીર્વાદ તો તમારા ઉપર ઊતર્યા હશે.

ભાષાપ્રભુત્વ એટલે શું ? એનો પરિચય કંઈ કેટલાય સાહિત્યકારોની અનેક કૃતિઓ ભણતાં ભણતાં તમને થયો છે, "મ્હારા નાનપણના સાથી", "સુકુંદરાય", "વિનિપાત", "કમાણી માટે વલખાં", "રવિવાર", "ઊડણ ચરકલડી", "જન્મોત્સવ", "પુલ", "ડીમ લાઈટ"–કંઈ કેટલીય કૃતિઓ તમે ફરી ફરીને વાંચી હશે. કોઈને "કમાણી માટે વલખાં"ની ભાષાએ અસર કરી હશે, કોઈ "પુલ"ની ભાષામાં તન્મય બની ગયું હશે, કોઈને "ડીમ લાઈટ"ની ભાષામાં રસ પડયો હશે. જુદા જુદા લેખકોએ એક જ ગણાતી ગુજરાતી ભાષાને કેવી જુદી જુદી રીતે, કેવાં જુદાં જુદાં રૂપે ઉપયોગમાં લીધી છે એ તમે નોંધ્યું હશે.

અત્યાર સુધી તમે ભણ્યાં કે આ ભાષાપ્રયોગ સાચો કે ખોટો, આ ભાષાપ્રયોગ શુદ્ધ કે અશુદ્ધ ? હવે તમે સમજ્યાં હશો કે એ તો તાલીમ માટેની કસરત હતી, કવાયત હતી. હવે તમારે એ જોવાનું છે કે અમુક સંદર્ભમાં અમુક ભાષાપ્રયોગ ઉચિત છે કે કેમ. લખાણમાં જોડણી વગેરેના નિયમોની ચીવટ રાખવી એ એક વાત છે અને ભાષાવપરાશમાં શિષ્ટ કે માન્ય ભાષાપ્રયોગોની ચીવટ રાખવી એ જુદી વાત છે. દરેક વખતે શિષ્ટ કે માન્ય ભાષાપ્રયોગ ઉચિત ન પણ લાગે, કયાંક એ કૃત્રિમ પણ લાગે. કયારેક બહુ જ સભાનપણે એવો શિષ્ટ ભાષાપ્રયોગ કરવા જતાં આપણા ચિત્તમાં રહેલી તળપદી બાની વાપરવાની આદત કોઈક તળપદો પ્રયોગ કરાવી નાખે અને બધી બાજી બગાડી નાખે. આપણે ખૂબ સભાન થઈને શિષ્ટ ભાષા વાપરવાના આગ્રહથી આટલા બધા સંસ્કૃત અને અંગ્રેજી શબ્દો વાપરી બેસી એની ચાડી પેલો તળપદો પ્રયોગ ખાઈ જાય, આપણા લેખકોના ભાષાવપરાશમાં પણ આવું બને છે એ નોંધો.

આગળ શબ્દ પસંદગીની ચર્ચા તમને જે વાકયો આપવામાં આવેલાં તેઓમાં તમે એની નોંધ લીધી હશે. "ચર્ચબેલ"માંથી બીજાં થોડાં ઉદાહરણો લઈએ.

"અખંડઆનંદ–હોલની પછવાડે દુર્ગની જીર્ણ દીવાલ આગળ કાળો પડદો લટકાવી એક મેલોઘેલો ફોટોગ્રાફર તેના કેમેરા ઉપરની ધૂળ હાથથી અને ફૂંકથી ઉડાડતો હતો... હાશ...સૂર્યનો શ્વાસોચ્છ્વાસ ચાલુ થશે એવી આશા બંધાણી પણ પગલે પગલે એને ખોટી પાડતી ધૂસરતા મને ઘેરી વળી. સેન્ડલનો ખટખટ

અવાજ મંકોડાના દરની અદલાબદલી કરી નાખતો લાગ્યો. નીચે ઝૂંપડાં કાચબાની જેમ કોચલું વળી માણસોને પોતાનામાં સંતાડીને આંધાં બેઠાં હતાં. મારો પગ પુલની એક પગથીની મોટી ફાટમાં ભરાણો. રજકણોની અગમ્ય ને અનંત પદલિપિમાં કેટલી લેંસો ઊંઘતી હતી, અને એક શીંગડેથી બીજે શીંગડે એક કાગડો કૂદાકૂદ કરતો હતો. કોઈક અજાણી લઘુક દોરી ઉપરની લાલ ધજા ધ્રૂજતી હતી ૦ ૦ સ્વિચ ઓન થતાં ઇન્દ્ર-કિરણો મારી પીઠ પર કૂદી પડ્યાં ત્યારે ચિત્તના **વિમુક્ત અવકાશમાં** ઝળક્યો રણુકતો પેલો ચર્ચબેલ." લેખક ભાષાને શિષ્ટ અને સાહિત્યિક બનાવવા મથે છે અને એ માટે આયાસપૂર્વક સંસ્કૃત શબ્દોનો એ ઉપયોગ કરે છે એની ચાડી ઉપર ટાંકેલાં વાક્યોમાંથી 'પછવાડે', 'બંધાણી', 'ભરાણો' જેવા સહજ રીતે થઈ ગયેલા પ્રયોગો ખાઈ જાય છે. આ વાક્યોમાં જે કૃત્રિમતા આવી ગઈ છે તેને કારણે એમનો અર્થ સમજવા (ખાસ કરીને ઘાટા અક્ષરે છાપેલા પ્રયોગોને સમજવા) વાચકને પણ લેખકની સાથે આયાસપૂર્વક મથવું પડે છે.

"ડીમ લાઈટ" જેવા નાટકમાં કે જ્યાં લેખકે ભાષાનો ઉપયોગ આયાસપૂર્વક કર્યો છે કે કેમ એની આપણને ખબરે પડતી નથી ત્યાં પણ પૃ. ૨૭૭ ઉપર રામુની ઉક્તિમાં 'લખો, સાહેબ' એમ 'સાહેબ' શબ્દનો આપોઆપ થઈ ગયેલો પ્રયોગ ખૂંચે છે. અન્ય સર્વ સંદર્ભોમાં રામુ ઉત્તર ગુજરાતની બોલીમાં જ બોલે છે અને સાએબ એ શબ્દપ્રયોગ જ કરે છે; માત્ર અહીં લેખકથી રામુના પાત્ર સાથે તદ્રૂપ થવાનું ચૂકી જવાયું અને 'સાહેબ' પ્રયોગ થઈ ગયો અને લેખક ભાષાપ્રયોગો માટે પ્રયત્નપૂર્વક મથ્યા છે એ છતું થઈ ગયું.

આમ તો મોટા ભાગના લેખકો ભાષાને સહજ રીતે પ્રયોજતા હોય છે, પરંતુ અત્યારના ઘણા લેખકો ભાષાની સાથે સભાનતાપૂર્વક કામ પાડતા હોય છે. ભાષાને સભાનતાપૂર્વક પ્રયોજવી, ભાષાપ્રયોગોની ચીવટથી હેરફેર કરવી, વધુ અસરકારક ભાષાપ્રયોગો થાય એ માટે લખાણને બે, ત્રણ, ચાર, પાંચ, સાત કે એનાથીય વધુ વાર મોટે ભાગે ફરી ફરીને લખવું એ બધું વ્યર્થ છે એમ કહી શકાય નહિ; ઊલટાનું ઉપકારક છે; છતાં પોતે પ્રયોજેલી ભાષા સહજ રીતે આવી છે એની પ્રતીતિ વાચકને થવી જોઈએ. આમ ન થાય તો ઘણી વખત ભાષા ક્લિષ્ટ બની જાય, આડંબરી બની જાય, કૃત્રિમ બની જાય...કદાચ મુગ્ધ ભાષકોને એ આંજી નાંખે પણ સહૃદયોની રુચિને એ ભાગ્યે જ સંતોષી શકે.

તમે આ વરસે ભણવાં એમાંની બે કૃતિઓની ભાષા પ્રમાણમાં પરંપરાની બહારની લગભગ 'અનકન્વેન્શલ' છે. "કમાણી માટે વલખાં" અને "પુલ". પહેલી કૃતિમાં જોઈ શકાશે કે લખવું એ આ લેખક માટે ડાબા હાથનો ખેલ છે. બીજી કૃતિમાં

જોઈ શકાશે કે અભિવ્યક્તિ સાધવી એ આ લેખકને મન સરસ્વતીને પ્રસન્ન કરવા માટે થતી એક પવિત્ર પૂજા છે, આરાધના છે, સાધના છે. બંનેમાં વર્ણન ચિત્રાત્મક, બંને કૃતિઓમાં ભાષાનો પ્રવાહ ગતિશીલ, બંનેમાં ટૂંકાં ટૂંકાં છતાં ચોટદાર અને અસરકારક વાક્યો–બંને કૃતિઓ વાંચ્યા જ કરીએ, વાંચ્યા જ કરીએ. પહેલી કૃતિ વાંચતાં પ્રતીતિ થાય કે શબ્દો તો ચંદ્રવદનના ગુલામ છે. એક પછી એક આવે છે અને નથી આવતા તો શબ્દોની વાટ જોવાની લેખકને ટેવ નથી. જાણે કે લેખક એક ઉપરથી બીજા વિચાર ઉપર કૂદકો મારે છે. વચ્ચે ડૉ. થૂથીની વાત આવી તો બંદા બે પાનાં સુધી થૂથીની જ વાત ઝીંક્યે રાખે; પણ ભાષા તો જાણે વાંચ્યા જ કરીએ. પૃ. ૧૧૩ ઉપરનાં થોડાંક વાક્યો ફરી ફરીને વાંચવાં ગમે તેવાં છે. "બીજી સદીના બ્રોન્ઝની એ મૂર્તિ અને અદ્‌ભુત કળાકૌશલનું એ ચાઈનીઝ વાઝ, મેના-પોપટના હાથાવાળી બેનમૂન ગુજરાતી સૂડી અને ઘૂઘરવેલ હીંચકો બહુ જૂનાં, અનુપમ, મ્યુઝિયમ પીસ! આપણા બાપદાદાઓ ભારેના હોશિયાર..."વિશેષણો આવે છે તેય કેવી આસાનીથી. અનુપમ એવું વિશેષણ વાપર્યા પછી ગુજરાતી શબ્દ હાજર ન થયો તો ચંદ્રવદન વાટ જોવા ન થોભ્યા. ચાલ, ભાઈ તું. વાપરી દીધો અંગ્રેજી શબ્દ 'મ્યુઝિયમ પીસ!' અને છતાં એના વપરાશની સહજતાથી એ જરાય પ્રચલિત નહિ, છતાં બરાબર ઔચિત્યપૂર્વક બાજઠ ઉપર ગોઠવાઈ ગયો. આપણેય કહી બેસીએ, 'આપણા ચંદ્રવદન ભારેના હોશિયાર'.

ક્રિયાપદોનો ઉપયોગ ચંદ્રવદન બહુ ઓછો કરે છે. દ્વિરેફ પણ ક્રિયાપદો બહુ સાચવીને વાપરનારા, એને કારણે બંનેની ભાષામાં વર્ણન ચિત્રાત્મક બને છે અને ગતિશીલ પણ. એક ચિત્ર અંકાયું મનમાં સ્થિર થયું ને તરત બીજું ચિત્ર. દ્વિરેફ તો સહાયકારક ક્રિયાપદોની સહાય પણ ભાગ્યે જ લે. કદાચને વાક્ય પૂરું થઈ જાય અને આંકવા ધારેલું ચિત્ર અધૂરું રહી જાય, પૂરું થયા પહેલાં વીખરાઈ જાય એ એમની સતત ચિંતા. પૃ. ૨૪૪ ઉપર "પહેલા રસ્તાની મંજિલ કયાં આપણાથી અજાણી છે? શહેર..." અને પછી વિશેષણો, સંજ્ઞાઓ, અર્ધવિરામ, અલ્પવિરામ, ગુરુવિરામ, ગુરુરેખા, અવતરણચિહ્નો લેખક વાપરતા જાય; પણ બને તેટલાં ક્રિયાપદો ઓછાં, ને સહાયકારક ક્રિયાપદ તો નહિ જ. એમ કરવા જતાં કદાચને પૂર્ણવિરામ વાપરી દેવું પડે તો? ચિત્રની એક પછી એક રેખાઓ ખેંચતા જાય છે, ઉઠાવદાર જીવંત રંગોને એ રેખાઓમાં પૂરતા જાય છે અને છપાયેલી દસ લીટીઓ પછી, લગભગ સોએક શબ્દોનો ઉપયોગ કર્યા પછી લેખકને સંતોષ થાય છે કે ના, હવે ચિત્ર બરાબર અંકાઈ ગયું, રંગો પુરાઈ ગયા, બસ. આ ચિત્ર આપણી આંખોથી આપણા હૃદયમાં કંડારાઈ જાય છે, ઊતરી જાય છે. ધરાઈ ધરાઈને એ ચિત્ર જોયા

જ કરીએ. એનાથીય અદકું ચિત્ર એ પછીના પેરેગ્રાફમાં આવે છે. લેખકના વ્યક્તિત્વની નસેનસમાં ઊતરી ગયેલું. પહેલા ચિત્રમાં તો કોઈક રેખાઓ, કોઈક રંગ ક્યાંકથી ઉછીનાં લીધેલાં પણ લાગે. દા. ત., 'શબવત્, ઠંડા સ્પર્શ' અને 'મડદાંની વાસ', પણ બીજું ચિત્ર તો સંઘેડાઉતાર, આ લેખકનું પોતાનું, એમના લોહીના અણુએ આણુમાં અનુભવાયેલું અને હૃદયના પ્રત્યેક ધબકારા સાથે ધબકી રહેલું એ ચિત્ર છે એની પ્રતીતિ એ લીટીઓ વાંચતાં થાય.

"ઢાળ-પડતી, ખાબોચિયાંભરી, ખડબચડી સાંકડી એક શેરી, સામસામાં અડકી જાય એટલાં નજીક, અડોઅડ ઊભેલાં ઘરો, સુધરાઈના દીવાના ફિક્કા પ્રકાશમાં ચમકી જતી વરસાદની ઝરમરનાં તીરછાં, સોનેરી ટીપાં, વરસાદ ઓછો થતાં ત્યાં ઊભરાતાં જીવડાંના ચકરાવા, 'કોઈ રોટલો આલજો, બા !' એટલામાં દૂરથી સંભળાતો આ-સ્વજનનો-સાદ-ફાટેલો, ચીંથરેહાલ ડગલો, લાકડી, પિત્તળનું તાંસળું, આંખ નીચે, ગાલમાં, લમણામાં ખાડા-પડેલો જીર્ણ એનો ચહેરો, કાળા સૂકા હાથે ધ્રૂજતી આંગળીએ, મેલથી કાળા પડી ગયેલા કપડાની ઝૂલમાં થરથરતો, થોથવાતો, અટકળે, અટકળે, ઓટલાની ધારે રોટલો ઝીલતો એ ભિખારી."

ગામડાની શેરીનું ચિત્ર મન ભરીને આંક્યું, એક પણ રેખા બાકી ન રહી જાય એની ખૂબ ચીવટ રાખીને આંક્યું. એ શેરીમાં પડતા વરસાદને એ ચિત્રમાં ઉમેર્યો. પછી ચિત્રમાં પ્રવેશ્યો ભિખારી. ભિખારીની આકૃતિ કેવી ઝીણવટથી ઉપસાવી છે ! સ્વજન છે ! ઘૂઘરાવાળા બાવાઓ અને ભિખારીઓ ગામડામાં રહેનારનાં નાનપણનાં સ્વજનો. કુટુંબનાં સભ્યો. છોકરું દોડતું જઈ વાટકી લોટ કે ચપટી ચોખા લઈ આવે ને ઘુઘરિયાળા પાસે કપાળે ભસ્મનો ચાંલ્લો કરાવે. રાત્રે પણ કુટુંબ ખાતાં વધેલું હોય તે ઢાંકી રાખી 'કોઈ રોટલો આલજો... બા'ના સાદની વાટ જોતાં બાળકો પોળમાં, શેરીમાં કે ફળિયામાં ઓટલે બેઠાં બેઠાં વાર્તાઓ સાંભળતાં હોય, ઘડિયા ગોખતાં હોય, ભજનો ગાતાં હોય કે અંતકડી રમતાં હોય. આમ તો મૂળ ગામડાંની જ સીમનાં ખેતરોમાં ઊગી ગયેલાં બહુમાળી મકાનો, સોસાયટીઓ કે કોલોનીઓથી બનેલા શહેરને બાદ કરો તો કોટની અંદરના કે પોળોના ને શેરીઓના બનેલા મૂળ શહેરમાંય આ આપણું અસ્સલના જમાનાનું ગામડાનું વાતાવરણ જ મળે. એ વાતાવરણમાં ઊછરેલાં છોકરાંઓને માટે આ "આલજો બા"-વાળાં ભિખારીઓ સ્વજનો જ. વળી, એવા સ્વજનનું ચિત્ર કેવી મમતાથી, કેવા સ્નેહથી લેખક ઉપસાવે છે ! "ચર્ચબેલ"-માં 'જીર્ણ' વિશેષણ દુર્ગ માટે વપરાયું (પૃ. ૨૬૪) છે. અહીં પણ 'જીર્ણ' વિશેષણ આવે છે, પણ તે મુખ એવા સંસ્કૃત શબ્દ માટે નહિ, ચહેરા જેવા ફારસી શબ્દ

સંદર્ભસૂચિ

૧. ઇન્ગ્રામ ડેવિડ
ફોનોલોજિકલ ડિસએબિલિટી ઇન ચિલ્ડ્રન. એડવર્ડ આર્નોલ્ડ લિમિટેડ, લંડન. ૧૯૭૬

૨. એબરક્રોમ્બી ડેવિડ
પ્રોબ્લેમ્સ એન્ડ પ્રિન્સિપલ્સ ઇન લેંગ્વેજ સ્ટડી. લોન્ગમેન્સ, લંડન

૩. એલન અને કોર્ડર પીટ (સંપાદકો)
ધ એડિનબરો કોર્સ ઇન એપ્લાઇડ લિંગ્વિસ્ટિક્સ, વોલ્યૂમ ૧ થી ૩. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ, લંડન. ૧૯૭૩

૪. એલન અને ગાય
કોન્વર્સેશન એનાલીસિસ. મોટન. ૧૯૭૪

૫. એલેક્ઝાન્ડર હર્બર્ટ જી.
લેંગ્વેજ એન્ડ થિન્કિંગ. ડી વાન નોસ્ટ્રાન્ડ કંપની ઇન્સે. ૧૯૬૭

૬. ઓલ્સન આર્થર અને આમ્સ વિલ્બર
ટીચિંગ રીડિંગ સ્કીલ્સ ઇન સેકન્ડરી સ્કૂલ્સ. રીડિંગ્સ ઇન્ટરનેશનલ ટેક્સ્ટ બુક્સ કંપની. પાન્સિલ્વાનિયા. ૧૯૭૦

૭. કાઝડેન કોર્ટની
ચાઇલ્ડ લેંગ્વેજ એન્ડ એજ્યુકેશન. હોલ્ટ, રાઇનહાર્ટ એન્ડ વિન્સ્ટન ઇન્સે. ૧૯૭૨

૮. કાટફોર્ડ જે. સી.
એ લિંગ્વિસ્ટિક થિયરી ઓફ ટ્રાન્સલેશન. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૬૫

૯. ક્રિંગ ડેવિડ અને થોમસ કેસર
એ ચોઈસ ઓફ વર્ડ્ઝ. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ (કેનેડિયન બ્રાન્ચ). ૧૯૬૯

૧૦. કીન્સેલા વાલેરી (સંપાદક)
લેંગ્વેજ ટીચિંગ એન્ડ લિંગ્વિસ્ટિક્સઃ સર્વેઝ. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૮

૧૧. કેરીલ્લો લોરેન્સ
ટીચિંગ રીડિંગ : એ હેન્ડબુક. સેન્ટ માર્ટીન્સ પ્રેસ, ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૬

૧૨. કેશડાન એ. અને બીજા (સંપાદકો)
લેંગ્વેજ ઇન એજ્યુકેશન. રાટલેજ એન્ડ કેગાન પોલ, લંડન. ૧૯૭૨

૧૩. કોર્ડર એસ. પી.
ઇન્ટ્રોડયુસિંગ એપ્લાઈડ લિંગ્વિસ્ટિક્સ. પેન્ગ્વીન બુકસ લિમિટેડ, ઇંગ્લેન્ડ. ૧૯૭૩

૧૪. ક્રોથર્સ એડવર્ડ અને પેટ્રિક સુટસ
એક્સપરિમેન્ટસ ઇન સેકન્ડ લેંગ્વેજ લર્નિંગ. એકેડેમિક પ્રેસ, ન્યૂયોર્ક. ૧૯૬૭

૧૫. ગરે પી.
ટીચિંગ ઇંગ્લિશ એસ એ ફોરેન લેંગ્વેજ. લોંગમેન ગ્રુપ લિમિટેડ. ૧૯૫૫

૧૬. ગાંધી રામચંદ્ર
પ્રીસપોઝિશન્સ ઓફ હ્યુમન કોમ્યુનિકેશન. ઓકસફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ, ન્યૂ દિલ્હી, કલકત્તા ૯. ૧૯૭૪

૧૭. ગીસ્ટ, ગર્સ્ટલ, એપેલ અને ટેવુર્ટ
ધ ચાઇલ્ડસ કોમ્યુનિકેટિવ કોમ્પીટન્સ. મોટન, ધ હેગ, પેરિસ. ૧૯૭૩

૧૮. ગ્રિફિથ્સ આર.
ધ એબિલિટીઝ ઓફ બેબીઝ. યુનિવર્સિટી ઓફ લંડન પ્રેસ, લંડન ૧૯૫૪

૧૯. ગ્રે વિલિયમ્સ
ધ ટીચિંગ ઓફ રીડિંગ એન્ડ રાઇટિંગ. યુનેસ્કો મોનોગ્રાફ્સ ઓન ફન્ડામેન્ટલ એજ્યુકેશન (બીજી આવૃત્તિ) ૧૯૬૯

૨૦. ચેરી સી. (સંપાદક)
ઇન્ફોર્મેશન થિયરી. બટર વર્થ, લંડન, ૧૯૫૬

૨૧. ચેરી સી. (સંપાદક)
ઓન હ્યુમન કોમ્યુનિકેશન : એ રિવ્યૂ, એ સર્વે એન્ડ એ ક્રિટિસિઝમ. વીલી એન્ડ કંપની ઇન્સે. ન્યૂયોર્ક ૧૯૫૭

૨૨. નીલીન્ગ
મોડર્ન લેંગ્વેજ ટીચિંગ. ઓકસફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૬૮

૨૩. જોન્સ એવરેટ
એન એપ્રોચ ટૂ કોલેજ રીડિંગ. હેન્રી હોલ્ટ એન્ડ કંપની, ન્યૂયોર્ક ૧૯૫૩

૨૪. જ્હોન્સન ટેરી ડી.
રીડિંગ : ટીચિંગ એન્ડ લર્નિંગ. મેકમિલન. ૧૯૭૩

૨૫. જ્હોન્સ રોય ધ્વાન અને બીજા
કોમ્યુનિકેશન હેન્ડલિંગ આઇડીઆઝ ઇફેક્ટિવલી. મેકગ્રો હિલ ૧૯૫૬

૨૬. ટેમ્પ્લીન એમ. સી.
સર્ટન લેંગ્વેજ સ્કીલ્સ ઇન ચિલ્ડ્રન. મિનેસોટા યુનિવર્સિટી પ્રેસ, મિનિ-પોલિસ. ૧૯૫૭

૨૭. ડોનાલ્ડ આર્થર અને ઝીમી જ્યોર્જ
ધ આર્ટ ઓફ ગૂડ રીડિંગ. ધ બોબ્સ-મેરીલ કંપની ઇન્સે. ન્યૂયાર્ક ૧૯૬૩

૨૮. નરસિંહરાવ કે. વી. વી. એલ.
રીડ ફાસ્ટર અન્ડરસ્ટેન્ડ બેટર-ભા. ૧ અને ૨. સી. આઇ. આઇ. એલ. માયસોર. ૧૯૭૨

૨૯. નિકેલ જી. (સંપાદક)
કોન્ટ્રાસ્ટિવ લિંગ્વિસ્ટિક્સ. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૧

૩૦. નેટરલ હેન્રી એન્ડ વોમેન સેમ્યુઅલ
એ રેન્જ ઓફ રાઇટિંગ. પ્રેન્ટીસ હોલ, ઇંગલવૂડ કિલફ્સ. એન. જે. ૧૯૫૯

૩૧. પામર એચ. ઇ.
ધ પ્રિન્સિપલ્સ ઓફ લેંગ્વેજ સ્ટડી. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ, ૧૯૬૪

૩૨. પેટી વોલ્ટર
ધ લેંગ્વેજ આર્ટસ ઇન એલિમેન્ટરી સ્કૂલ્સ. પ્રેન્ટીસ હોલ (ઇન ઇન્ડિયા) લિમિટેડ, દિલ્હી. ૧૯૬૫

૩૩. પેરેલ્ડી ડોનોવાન (સંપાદક)
કોમ્યુનિકેશન એન્ડ લેંગ્વેજ. મોડર્ન ઇલસ્ટ્રેટેડ લાયબ્રેરી, લેમ્પ લાઇટ પબ્લિશિંગ

૩૪. પેરન જી. ઇ. અને ટ્રીમ જે. એલ. એમ.
એપ્લિકેશન્સ ઓફ લિંગ્વિસ્ટિક્સ. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૧

૩૫. પોલ વીટી
હાઉ ટૂ બીકમ એ બેટર રીડર. સાયન્સ રિસર્ચ એસોસિયેશન, શિકાગો. ૧૯૫૩

૩૬. પોલીત્ઝર
લિંગ્વિસ્ટિક્સ એન્ડ એપ્લાઇડ લિંગ્વિસ્ટિક્સ-એઇમ્સ એન્ડ મેથડ્સ. ધ સેન્ટર કરિક્યુલમ ડેવલપમેન્ટ ઇન્સે. ફિલાડેલ્ફીઆ ૧૯૭૨

૩૭. ફ્રાઈસ સી. સી.
લિંગ્વિસ્ટિક્સ ઍન્ડ રીડિંગ. હોલ્ટ, રાઇનહાર્ટ, વિન્સ્ટન. ન્યૂયોર્ક ૧૯૬૩

૩૮. ફ્રાય એડવર્ડ
ટીચિંગ ફાસ્ટર રીડિંગ–એ મેન્યુઅલ. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૬૩–૧૯૬૫

૩૯. ફ્રોમ્કીન વિક્ટોરિયા એ. (સંપાદક)
સ્પીચ એરર્સ એસ લિંગ્વિસ્ટિક એવિડન્સ. મોટન ૧૯૭૩

૪૦. ફ્રોસ્ટ જો.
ઇસ્યુઝ એન્ડ ઇનોવેશન્સ ઇન ધ ટીચિંગ ઓફ રીડિંગ. સ્કોટ, ફોર્સમેન એન્ડ કંપની. ૧૯૬૭

૪૧. બમન હેન્રી અને બીજા
ફ્રી ટૂ રીડ : એ ગાઇડ ટૂ ઇફેક્ટિવ રીડિંગ. કમિન્ગ્સ પબ્લિશિંગ કંપની લિમિટેડ ૧૯૭૫

૪૨. લિન્ડસેલ અને ડી. કે.
ઇફેક્ટિવ રાઇટિંગ : મેથડ્ઝ ઍન્ડ એકઝામ્પલ્સ. હોટન મિફ્લીન કંપની, બોસ્ટન. ૧૯૭૮

૪૩. બીલોસ એફ. એલ.
ધ ટેકનિક ઓફ લેંગ્વેજ ટીચિંગ. લોન્ગમેન્સ ૧૯૬૧

૪૪. બુથ, ફોર્સ્ટર અને બીજા
આસ્પેક્ટસ ઓફ ટ્રાન્સલેશન. સેકર અને વોરબર્ગ, કોમ્યુનિકેશન રિસર્ચ સેન્ટર, યુનિવર્સિટી કૉલેજ, લંડન. ૧૯૫૮

૪૫. બેકર વિલિયમ ડી.
રીડિંગ સ્કીલ્સ. પ્રેન્ટીસ હોલ ઇન્સે. ૧૯૭૪ (બીજી આવૃત્તિ)

૪૬. બેલ આર. ડબલ્યુ.
રાઈટ વોટ યુ મીન. જ્યોર્જ ઍલન ઍન્ડ અન્વીન લિમિટેડ, લંડન. ૧૯૫૪

૪૭. બ્રાઈટન જ્યોફ્રે અને બીજા
ટીચિંગ ઇંગ્લિશ એસ એ ફોરેન લેંગ્વેજ. રોટલેજ ઍન્ડ કેગાન પોલ, લંડન ૧૯૭૮

૪૮. બ્રાઉન ગીલીઅલ
લિસનિંગ ટૂ સ્પોકન ઇંગ્લિશ. લોન્ગમેન્સ ગ્રુપ લિમિટેડ ૧૯૭૭

૪૯. ફ્રાન્સીસ વોલ્ટર અને હેન્ડર્સન ડોરોથી
સોશ્યલ ક્લાસ, લેંગ્વેજ એન્ડ કોમ્યુનિકેશન રોટલેજ અને કેગાન પોલ લિમિટેડ, લંડન. ૧૯૭૦

૫૦. બ્રીટાન જેમ્સ
લેંગ્વેજ એન્ડ લર્નિંગ. પેન્ગ્વિન. ૧૯૭૦

૫૧. બ્રુક્સ નેલ્સન
લેંગ્વેજ એન્ડ લેંગ્વેજ લર્નિંગ : થિયરી એન્ડ પ્રેક્ટિસ હાર્કોર્ટ બ્રેસ એન્ડ વર્લ્ડ ૧૯૬૪ (બીજી આવૃત્તિ)

૫૨. બ્લુમ લોઇસ (સંપાદક)
રીડિંગ્સ ઇન લેંગ્વેજ ડેવલપમેન્ટ. જ્હોન વીલી એન્ડ સન્સ. ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૮

૫૩. ભગતવાલા જે. એ.
સ્ટાન્ડર્ડાઇઝેશન ઓફ સાયલન્ટ રીડિંગ ટેસ્ટ્સ ઇન ગુજરાતી ફોર સેકન્ડરી સ્કૂલ્સ. એમ. એસ. યુનિવર્સિટી, વડોદરા. ૧૯૬૬

૫૪. મુન્બી જ્હોન
કોમ્યુનિકેટિવ સિલેબસ ડિઝાઇન. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૮

૫૫. મેકે સી. એફ.
લેંગ્વેજ ટીચિંગ એનાલીસિસ. લોન્ગમેન ગ્રુપ લિમિટેડ, લંડન ૧૯૬૫.

૫૬. મેકક્રીમોન જેમ્સ
રાઇટિંગ વિથ એ પર્પઝ. ધ યુનિવર્સિટી ઓફ ઇલિનોઇસ, હોટન મેફલિન કંપની.

૫૭. મેકનામારા જ્હોન
લેંગ્વેજ લર્નિંગ એન્ડ થોટ. એકેડેમિક પ્રેસ ઇન્ક. ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૭

૫૮. મેકનિલ ડેવિડ
ધ એક્વિઝિશન ઓફ લેંગ્વેજ. હાર્પર એન્ડ રો. ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૦

૫૯. મેકલોફલીન
સેકન્ડ લેંગ્વેજ એક્વિઝિશન ઇન ચિલ્ડ્રન. લોરેન્સ અર્લબોમ એસોસિયેશન. ન્યુજર્સી. ડિસ્ટ્રિબ્યુટેડ બાય જ્હોન વીલી એન્ડ સન્સ, ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૮

૬૦. મે ફ્રેન્ક બી.
ટીચિંગ લેંગ્વેજ એન્ડ કોમ્યુનિકેશન ટૂ ચિલ્ડ્રન ચાર્લ્સ ઈ. મેરીલ બુક્સ ઇન્ક કોલમ્બીઆ, ઓહિયો ૧૯૬૭

૬૧. મેલ્વીન એ. જી.
જનરલ મેથડસ ઓફ ટીચિંગ. મેકગ્રો હિલ ઈન્સે. ન્યૂયોર્ક ૧૯૫૨
૬૨. રિચાર્ડસ જેક સી. (સંપાદક)
એરર એનાલીસિસ. લોન્ગમેન ગ્રુપ કંપની ૧૯૭૪
૬૩. રોઝવેલ ફ્લોરેન્સ અને નાત્ઝો ગ્લેડા
રીડિંગ ડિસ્એબિલિટી. બેઝિક બુક્સ ઈન્સે ન્યૂયોર્ક ૧૯૬૪.
૬૪. રેગિન્સ કાર્લ અને બેકર આલ્બર્ટ
ઈફેક્ટિવ સ્પીચ ફોર ધ ટીચર. મેકગ્રો હિલ બુક કંપની, ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૦
૬૫. લાગુના ગ્રેસ એન્ડ્રુસ ડી.
સ્પીચ : ઈટસ ફંકશન એન્ડ ડેવલપમેન્ટ. ઇન્ડિયાના યુનિવર્સિટી પ્રેસ, બ્લુમિંગ્ટન ૧૯૬૩
૬૬. લાડો રોબર્ટ
લેંગ્વેજ ટીચિંગ-એ સાયન્ટિફિક એપ્રોચ. મેકગ્રો હિલ એન્ડ કંપની બોસ્ટન ૧૯૬૪
૬૭. લાડો રોબર્ટ
લેંગ્વેજ ટેસ્ટિંગ. લોન્ગમેન્સ. ૧૯૬૧
૬૮. લાડો રોબર્ટ
લિંગ્વિસ્ટિક્સ એક્રોસ કલ્ચર્સ. ધ યુનિવર્સિટી ઓફ મિશિગન પ્રેસ. ૧૯૫૭
૬૯. લિટલ પીટર
ઓરલ એન્ડ રિટન કોમ્યુનિકેશન. લોન્ગમેન ગ્રુપ લિમિટેડ ૧૯૭૩
૭૦. લી ડબલ્યુ. આર.
સ્પેલિંગ ઈરેગ્યુલારિટી એન્ડ રીડિંગ ડિફિકલ્ટી ઈન ઈંગ્લિશ. નેશનલ ફાઉન્ડેશન ફોર એજ્યુકેશનલ રિસર્ચ ઈન ઇન્ગ્લેન્ડ એન્ડ વેલ્સ. લંડન. ૧૯૬૦
૭૧. લ્યુઈસ એમ. એમ.
ઇન્ફન્ટ સ્પીચ. રોટલેજ એન્ડ કેગાન પોલ, લંડન ૧૯૫૧
૭૨. લ્યુઇસ એમ. એમ.
હાઉ ચિલ્ડ્રન લર્ન ટુ સ્પીક. હારાપ, લંડન ૧૯૫૭
૭૩. વિલ્કિન્સ ડી. એ.
લિંગ્વિસ્ટિક્સ એન્ડ લેંગ્વેજ ટીચિંગ. એડવર્ડ આર્નોલ્ડ લિમિટેડ લંડન, ૧૯૭૨
૭૪. વિડોવસન એચ. જી.
ટીચિંગ લેંગ્વેજ એન્ડ કોમ્યુનિકેશન. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૮

૭૫. વિડોવસન એચ. જી.
સ્ટાઈલિસ્ટિક્સ એન્ડ ધ ટીચિંગ ઓફ લિટરેચર. લોન્ગમેન ગ્રુપ. ૧૯૭૫

૭૬. વેલેન્ટે રેબેકા
મોડર્ન લેંગ્વેજ ટસ્ટિંગ. હાર્કોર્ટ, બ્રાસ એન્ડ વર્લ્ડ ઇન્સે. ન્યૂયોર્ક વ. ૧૯૬૭

૭૭. સપોર્તા એસ. અને બેસ્ટીઅન જે. આર. (સંપાદક)
સાયકોલિંગ્વિસ્ટિક્સ. હોલ્ટ, રાઈનહાર્ટ ઇન્સે. ન્યૂયોર્ક ૧૯૬૧

૭૮. સવોરે થિયેડોર
ધ આર્ટ ઓફ ટ્રાન્સલેશન. જોનાથન કેપ. લંડન. ૧૯૫૭

૭૯. સ્ફીબર એફ. આર.
યોર ચાઈલ્ડસ સ્પીચ. પુટનામ. ન્યૂયોર્ક ૧૯૫૬

૮૦. સ્ટબ્સ માઈકેલ
લેંગ્વેજ, સ્કૂલ્સ એન્ડ ક્લાસરૂમ્સ. મેથ્યુન એન્ડ કંપની લિમિટેડ લંડન. ૧૯૭૬

૮૧. સ્ટેક એડવર્ડ
ધ લેંગ્વેજ લેબ. એન્ડ મોડર્ન લેન્ગવેજ ટીચિંગ. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૫૯

૮૨. સ્ટોફર રસેલ જી.
ડિરેક્ટિંગ ધ રીડિંગ થિન્કિંગ પ્રોસેસ. હાર્પર એન્ડ રો. ૧૯૭૫

૮૩. સ્ટ્રેન્જ રુથ અને બીજા
ધ ઈમ્પ્રુવમેન્ટ ઓફ રીડિંગ. મેકગ્રો હિલ ૧૯૬૧ (ત્રીજી આવૃત્તિ)

૮૪. હાર્નડેક એનીતા
ક્રિટિકલ રીડિંગ ઈમ્પ્રુવમેન્ટ. મેકગ્રો હિલ ૧૯૬૯

૮૫. હાલિડા અને બીજા
ધ લિંગ્વિસ્ટિક્સ સાયન્સીસ એન્ડ લેંગ્વેજ ટીચિંગ. લોન્ગમેન્સ ૧૯૬૪

૮૬. હિબેલ્સ સોન્દ્રા
સ્પીચ : કોમ્યુનિકેશન. ડી. વાન. નોસ્ટ્રાન્ડ કંપની ન્યૂયોર્ક. ૧૯૭૪

૮૭. હેસ એમ. જી. (સંપાદક)
એપ્રોચીસ ટુ ટીચિંગ ફોરેન લેંગ્વેજ. નોર્થ હોલેન્ડ પબ્લિશિંગ કંપની ૧૯૭૫

૮૮. હેરિસ આલ્બર્ટ
હાઉ ટુ ઈન્ક્રીઝ રીડિંગ એબિલિટી. લોન્ગમેન્સ. ગ્રીન એન્ડ કંપની લંડન ૧૯૪૭ (બીજી આવૃત્તિ)

શબ્દસૂચિ

(માત્ર પારિભાષિક શબ્દો, કૃતિઓનાં નામ, સ્થળો, લેખકોનાં નામ અને કૃતિઓમાંનાં પાત્રોનાં નામનો આ સૂચિમાં સમાવેશ કર્યો છે.)
